

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Production de matériel d'apprentissage pour développer l'analyse critique et
l'interprétation des sources iconographiques chez les élèves de 3^e secondaire

par

Adrian Lupu

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation

Maîtrise en enseignement au secondaire

Cheminement en enseignement de l'univers social

Juillet, 2018

© Adrian Lupu, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Production de matériel d'apprentissage pour développer l'analyse critique et
l'interprétation des sources iconographiques chez les élèves de 3^e secondaire

Adrian Lupu

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Présidente ou président du jury

Sabrina Moisan _____ Directrice de recherche

Pingwinde Baga _____ Autre membre du jury

Essai accepté le : 26 aout 2018

Résumé

Les Programmes de formation en univers social de 3^e secondaire suggèrent le développement de l'esprit critique chez les élèves par l'acquisition des connaissances, des méthodes et des compétences disciplinaires en histoire dans le but de leur assurer l'autonomie de pensée et d'agir. Nous avons cependant observé que les élèves de 3^e secondaire éprouvent de difficultés lors des activités d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques. Ces difficultés sont dues au manque du matériel et de la méthode appropriée, car les manuels ne sont pas enrichis par des activités conçues pour approfondir l'analyse et l'interprétation de l'image dans le cadre d'apprentissage de la méthode historique. Ainsi, l'objectif du projet de recherche est d'élaborer un matériel intégrant l'approche de Jadouille (2015) pour faire apprendre aux élèves de 3^e secondaire la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques.

L'analyse de la bibliographie montre un intérêt constant de la part des spécialistes en didactique et pédagogie pour ce sujet. Ces spécialistes ont contribué avec matériaux (Roduit, 2015; Larouche, 2014; Duprat, 2007; Husson, 2004) et méthodes (Jadouille, 2015; Larouche, 2014; Martineau, 2011; Gervereau, 2004; Wineburg, 2001) inspirées de l'histoire d'art et nous avons ainsi identifié la méthode qui se prête aux besoins des élèves de 3^e secondaire. Cette approche a été élaborée par Jean-Louis Jadouille (2015) et réunit dans un format pédagogique des étapes d'observation libre, d'analyse critique externe et interne, d'interprétation et de synthèse de la source iconographique. Les étapes sont transposées dans un *Cahier d'apprentissage* qui corresponde au devis de la production de matériel pédagogique de Paillé (2007). Pour valider ce matériel, le cahier sera évalué par les pairs enseignants à l'aide d'un questionnaire.

Le questionnaire rempli par les enseignants consultés est le principal instrument de la cueillette des données pour évaluer la qualité de notre recherche et du matériel d'apprentissage. Les quatre enseignants consultés ont apprécié le matériel comme très bon

et excellent. Selon leurs commentaires, le matériel élaboré a des limites en ce qui concerne le vocabulaire, la formulation des questions, les stratégies et le temps alloué à l'enseignement de la méthode. À la suite de l'analyse de ces limites, nous avons proposé treize solutions afin d'améliorer la méthode et le *Cahier d'apprentissage* pour développer l'analyse critique et l'interprétation des sources iconographiques chez les élèves de 3^e secondaire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	4
INTRODUCTION	8
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE.....	10
1. LA PRESENTATION GÉNÉRALE DU PROBLÈME DE RECHERCHE	10
2. LA PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE	12
2.1 Le problème de recherche et le PFÉQ	12
2.2 Les causes	13
2.3 La pensée historique et la méthode historique	14
3. LA RECENSION DES ÉCRITS.....	16
3.1 Les méthodes d'analyse critique et d'interprétation de l'image.....	16
3.2 La synthèse des méthodes.....	21
3.3 L'image et la transposition de la méthode en classe d'histoire	22
4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	26
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE	27
1. L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES DE 3 ^e SECONDAIRE EN HISTOIRE	27
1.1 Les visées du PFEQ en 3 ^e secondaire.....	28
2. L'ANALYSE CRITIQUE DES SOURCES ICONOGRAPHIQUES	30
2.1 Le nouveau Programme, les sources iconographiques et la méthode historique	31
2.2 L'analyse critique	31
2.3 L'approche de Jadoulle (2015).....	32
3. L'INTERPRÉTATION DES SOURCES ICONOGRAPHIQUES	34
3.1 L'interprétation.....	34
3.2 Le cadre d'évaluation de l'interprétation.....	35
4. L'OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	36
TROISIÈME CHAPITRE – LES INDICATIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	37
1. LE TYPE D'ESSAI.....	37

2. LE DEVIS MÉTHODOLOGIQUE	37
2.1 L'explicitation du cadre conceptuel du matériel.....	38
2.2 La justification du support du matériel.....	39
2.3 La justification du format du matériel	39
2.4 La mise en forme de l'activité pédagogique.....	40
2.5 La vérification de la correspondance entre le matériel et le cadre conceptuel	41
3. LA COLLECTE ET L'ANALYSE DE DONNÉES.....	42
3.1 Le questionnaire	42
3.2 Les enseignants participants à l'évaluation du matériel pédagogique.....	44
3.3 L'analyse des données	45
3.4 L'éthique de la recherche	46
 QUATRIÈME CHAPITRE – LA PRÉSENTATION DU MATÉRIEL	46
1. LE PFEQ ET L'ÉLABORATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE	47
2. LES ÉTAPES DU MATÉRIEL ET L'APPROCHE DE JADOULLE.....	48
2.1 L'étape <i>Observation libre</i>	48
2.2 L'étape <i>Analyse critique externe</i>	49
2.3 L'étape <i>Analyse critique interne</i>	51
2.4 L'étape <i>Interprétation du document iconographique</i>	52
2.5 L'étape <i>Synthèse</i>	53
 CINQUIÈME CHAPITRE – L'ANALYSE DES RÉSULTATS	54
1. L'ÉVALUATION DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE PAR LES PAIRS.....	54
1.1 La présentation des résultats	54
1.2 Les forces et les limites du matériel	58
1.3 Les solutions pour améliorer le matériel et l'activité	69
 CONCLUSION	64
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	66
ANNEXE A – CAHIER D'APPRENTISSAGE.....	71
ANNEXE B – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	80
ANNEXE C – QUESTIONNAIRE	82
ANNEXE D – TABLEAU DE COMPILATION	89

INTRODUCTION

Le domaine de l'éducation exige au personnel enseignant une adaptation continue aux changements de la société. Les enseignantes et les enseignants sont quotidiennement confrontés à des situations nouvelles, très diversifiées, pour lesquelles ils doivent faire face en proposant des matériels et des méthodes pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage afin d'assurer une éducation de qualité aux élèves. Ainsi, pour identifier les causes et trouver des solutions aux problèmes identifiés, l'enseignant adopte la position de chercheur. Il élabore l'hypothèse, observe, recueille des données, propose et applique des changements et ensuite, il analyse les résultats. Ce sont les enseignantes et les enseignants qui donnent du sens à la recherche en éducation, car ils sont des professionnels disposant d'une large gamme de méthodes d'observation et d'intervention auprès des élèves dans le but d'augmenter la qualité de leur formation.

Les Programmes de formation en histoire des écoles secondaires structurent l'apprentissage des savoirs déclaratifs et procéduraux autour des compétences disciplinaires et transversales qui incluent principalement l'activité d'analyse critique et d'interprétation des sources écrites et iconographiques. Ces activités visent à développer chez les élèves l'esprit critique afin de pouvoir penser et agir d'une manière autonome dans la prise des décisions. Pendant les activités didactiques et pédagogiques d'enseignement, nous avons observé chez les élèves de 3^e secondaire des difficultés majeures lors du processus d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques par la méthode historique. Pour faciliter l'apprentissage aux élèves, nous nous proposons à transposer la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques de Jadoulle (2015) dans un matériel d'apprentissage et obtenir sa validation de la part de mes collègues enseignants. Cette transposition fait l'objet de notre projet de recherche.

Les caractéristiques du problème présenté nous amènent à encadrer la démarche de la recherche dans le type de recherche production de matériel pédagogique (Paillé, 2007)

qui est une recherche qualitative. Ce type de recherche nous permet d'actionner dans le milieu d'enseignement pour observer, collecter des données et améliorer nos capacités pédagogicodidactiques.

Le projet de recherche est structuré en cinq chapitres : la problématique, le cadre de référence, les indications méthodologiques, la présentation du matériel et l'analyse des résultats. Dans le premier chapitre, nous faisons une présentation générale du problème, le contexte de la recherche, les causes et les solutions identifiées par la recension des écrits. Nous finissons cette partie en énonçant la question générale de recherche. Pour le deuxième chapitre qui est le cadre de référence, nous prenons en analyse l'apprentissage de l'élève de 3^e secondaire en histoire, l'analyse critique des sources iconographique et la méthode d'interprétation de l'image par l'approche de Jadoulle (2015). Dans le chapitre indications méthodologique, nous décrivons le type de méthodologie choisi, ses étapes et les moyens d'évaluation du matériel d'apprentissage. Les deux derniers chapitres sont réservés à la description du matériel et à l'analyse des résultats collectés par un questionnaire auprès de pairs enseignants. Ces informations nous permettront d'opérer de changements pour améliorer le matériel ainsi conçu et l'adapter à la capacité de compréhension des élèves.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre est réservé à la présentation générale de la problématique de recherche. Nous voulons exposer le contexte dans lequel se pose le problème identifié afin d'expliquer l'importance du thème et les causes potentielles qui ont généré cette situation. Par la synthèse de la recension des écrits, nous nous proposons d'identifier les solutions possibles pour améliorer la formation en histoire des élèves de 3^e secondaire, c'est-à-dire l'apprentissage de l'interprétation de l'image à l'aide de la démarche d'analyse critique des sources iconographiques. Nous fermons le chapitre par l'énoncé de la question générale de recherche.

1. LA PRESENTATION GÉNÉRALE DU PROBLÈME DE RECHERCHE

De nos jours, l'image est devenue l'outil incontournable dans la transmission de l'information. Une image de qualité n'a pas besoin des mots pour communiquer, car les symboles, les couleurs et les techniques garantissent la réception du message désiré (Saint-Hilaire, 2005) par les émotions produites (Husson, 2003). Les médias et l'industrie de la publicité utilisent largement l'image pour ses qualités à des fins informatives et commerciales. Mais parfois, au nom d'intérêts politiques et économiques, les médias se servent de l'image pour dénaturer la réalité présente ou passée dans le but de manipuler la population par le « dopage idéologique » (Martineau, 2011). L'absence d'une méthode efficace d'analyse critique et d'interprétation du message de l'image ou d'autres sources d'information peut avoir des effets négatifs à plusieurs niveaux dont nous mentionnons l'autonomie du citoyen de penser et agir dans la prise démocratique des décisions.

La mission de mettre les bases de la pensée critique du citoyen (Gagnon, 2010) par l'apprentissage des méthodes d'analyse critique et d'interprétation de l'image revient à l'école. *Le Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2002) prévoit l'acquisition des compétences transversales liées au développement des

habiletés intellectuelles de la pensée critique – exploiter l'information et exercer son jugement critique. Ainsi, les élèves apprennent et exercent les stratégies d'analyse critique de l'information sous différentes formes (écrite, audio et visuelle) pour dégager l'essentiel, comparer et organiser les informations en fonction de leur fiabilité (Gagnon, 2010). Ils appréhendent les techniques de recherche spécifiques de chaque discipline d'enseignement et leurs particularités.

Les compétences disciplinaires en univers social – caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada et interpréter une réalité sociale – contribuent au développement de l'esprit critique des élèves par l'enseignement de la pensée historienne (Lévesque, 2014) et de la méthode historique (Gouvernement du Québec, 2017). Dans le cadre des activités pédagogicodidactiques proposées par l'enseignant, les élèves sont amenés à faire appel à leurs habiletés intellectuelles d'analyse et de décryptage des sources iconographiques (Jadoulle, 2015; Larouche, 2014; Martineau, 2011) à l'aide des méthodes d'interprétation scientifiques « pour déterminer le sens et la portée de l'information. » (Gouvernement du Québec, p. 9, 2017) Le but de ces activités, c'est de faciliter aux élèves l'acquisition des connaissances, méthodes et habiletés intellectuelles liées au développement de leur esprit critique pour comprendre et contrer par des arguments scientifiques les dérapages idéologiques du récit de la mémoire collective (Martineau 2011; Létourneau et Moisan, 2004).

La pertinence de la recherche est soulignée par le fait qu'elle vise à trouver des solutions à un problème d'éducation de l'esprit critique des élèves du secondaire par une méthode scientifique d'interprétation des sources iconographiques, le but étant de développer leur autonomie de penser et d'agir. Plusieurs théories d'analyse critique de l'image (voire la recension des écrits, p. 15) proposent des approches d'intervention auprès des élèves en histoire, mais nous désirons identifier celle qui correspond à leurs besoins. C'est un défi professionnel par lequel nous voulons vérifier notre capacité de trouver des solutions au problème identifié dans l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de 3^e secondaire.

2. LE CONTEXTE DE RECHERCHE

2.1 Le problème de recherche et le PFÉQ

Le *Programme de formation en univers social* (2002, 2006, 2009, 2017) accorde une importance capitale au développement de l'esprit critique des élèves du secondaire par l'apprentissage de la pensée historienne, de la méthode historique et d'analyse critique et d'interprétation des sources historiques. Ce sont des concepts d'apprentissage transposés dans les deux compétences disciplinaires afin de faciliter l'acquisition des savoirs déclaratifs et procéduraux en histoire. Lors du premier stage effectué dans une école publique à Montréal, nous avons observé chez les élèves de 3^e secondaire, enseignement régulier, des difficultés significatives à l'apprentissage de la deuxième compétence disciplinaire – interpréter les réalités sociales – qui prévoit l'interprétation et l'analyse critique des sources écrites et iconographiques variées. Ainsi, leur apprentissage était plutôt factuel que réflexif (Boutonnet, 2011; Martineau, 2011), car les élèves se résumaient à reproduire des données historiques apprises en classe, sans établir des liens entre celles-ci et les sources historiques écrites ou iconographiques. Concrètement, les élèves ne savaient pas appliquer la démarche d'interprétation critique des sources et particulièrement de l'image. Par exemple, lors des activités d'interprétation des documents iconographiques, les élèves faisaient des confusions entre les étapes de la critique externe (identification), la critique interne (contenu) et le décodage (composition). De plus, lorsque nous avons demandé aux élèves de lire la description de l'image, ils ont cité le paragraphe du manuel. Quelques élèves seulement ont essayé une interprétation structurée, selon les indications de la fiche descriptive, mais ils n'ont pas dépassé le niveau d'identification de l'auteur, du titre et de nommer le premier plan (composition) de la source iconographique. Par conséquent, les élèves étaient dans l'impossibilité de dégager le sens et la portée de l'information située dans le temps et dans l'espace, la mise en relation des faits, de déterminer des éléments de la continuité et des changements et établir des liens de causalité.

2.2 Les causes

Malgré nos efforts, l'analyse critique des sources iconographiques demeurait pour les élèves le principal obstacle dans l'acquisition des habiletés intellectuelles spécifiques à la compréhension de l'histoire. Par ailleurs, il est aisément observable qu'une majorité d'images offertes se limitent à une fonction illustrative du texte (Lévesque, 2011; Boutonnet, 2011) et rarement elles se présentent comme un document au service des élèves à l'apprentissage de la méthode historique. Ainsi, la tâche de choisir et de valoriser l'image en tant que source iconographique autonome d'apprentissage revient à l'enseignant. Il doit choisir la meilleure image signifiante, pertinente, économique et adaptée (Boutonnet, 2011; Martineau, 2011) reliée à une méthode d'interprétation efficace inspirée des nouvelles théories pédagogicodidactiques. Plusieurs facteurs ont contribué donc à cet état de fait, mais les plus importants sont : la qualité des ressources didactiques proposées par le manuel (Boutonnet, 2011), le temps alloué en classe (Martineau, 1999), l'efficacité du matériel pédagogique et de la méthode d'interprétation des sources iconographiques (Jadoulle, 2015).

Selon nous, les causes qui ont généré cette situation seraient en lien avec la faible variété et la qualité des ressources, car nous avons utilisé seulement le texte du manuel *Histoire du Québec et du Canada de 3^e secondaire* (Charrette et al., 2016) et les images de celui-ci. Or, le recours à une seule ressource didactique a eu des conséquences négatives sur l'efficacité de l'apprentissage de la méthode d'interprétation et d'analyse critique des sources iconographiques. Après une série d'observations en classe, nous avons conclu que cette situation pourrait être améliorée, choisissant une autre image, stimulante par ses qualités affectives et cognitives, c'est-à-dire un document iconographique plus riche en détails et autonome par rapport au texte du manuel.

La méthode d'interprétation de l'image du manuel *Histoire du Québec et du Canada de 3^e secondaire* (Charrette et al., 2016) est simple, favorable à l'acquisition des connaissances factuelles, mais elle ne facilite pas aux élèves l'apprentissage de l'analyse critique approfondie de la source iconographique, car seulement les étapes de la critique

externe de l'image (l'auteur, le titre, l'année de la production, la note informative, le matériel du support) sont présentées. Or, l'étape de la critique interne est plus complexe et donc plus stimulante à la réflexion historique. Elle suppose le décodage (Jadoulle, 2015; Larouche, 2014) du message visuel à l'aide des codes (de la mise en page, des plans, des couleurs, de la lumière et de la symbolique). Le but du décodage, c'est de trouver des indices pertinents sur l'organisation sociale d'une époque, le rang social d'un personnage historique, faute de certains éléments à une époque donnée et l'organisation de l'espace. Par la corroboration des informations tirées de l'analyse critique interne/externe, de décodage et d'interprétation, les élèves devraient valider le document iconographique afin de l'utiliser à titre de preuve dans leur argumentation (Lévesque, 2014, Wineburg *et al.*, 2012; Wineburg, 2001). L'absence d'une méthode d'interprétation et d'analyse critique et d'un matériel pédagogique efficace ne permet pas aux élèves l'apprentissage des savoirs déclaratifs et procéduraux exigés à l'étude d'histoire. Compte tenu de ses valeurs affectives et cognitives reconnues (Larouche, 2014) et des opérations complexes d'interprétation (Jadoulle, 2015; Martineau, 2011; Duprat, 2007; Gervereau, 2004) que l'image les exige, nous considérons qu'elle s'avère une ressource pédagogicodidactique utile et adaptée au niveau de l'apprentissage des élèves en histoire.

2.3 La pensée historienne et la méthode historique

Pour prendre des décisions éclairées, le citoyen doit posséder des habiletés intellectuelles particulières afin de pouvoir interpréter d'une manière critique toutes les nuances sous-jacentes du message visuel transmis par l'image ou d'autres sources d'information. Les habiletés d'analyse critique se développent dans le cadre de l'enseignement de l'histoire qui prévoit à cette fin l'enseignement de la pensée historienne par la méthode historique. Cette méthode est un outil clé du développement de la pensée critique de l'élève et elle est activée par des matériels d'apprentissage soigneusement élaborés. Nous voulons ainsi concevoir un *Cahier d'apprentissage* qui est centré sur l'exercice de la méthode historique et notamment sur les étapes d'analyse critique et d'interprétation des sources, primaires ou secondaire, iconographiques.

Selon Seixas et Peck (2008), l'enseignement de l'histoire se réalise par l'opérationnalisation de la pensée historienne prise dans une perspective critique. Ils ont défini ce champ conceptuel en six points : a) établir la pertinence historique; b) utiliser des sources primaires; c) définir la continuité et le changement; d) analyser les causes et les conséquences; e) adopter une perspective historique; f) comprendre la dimension éthique des interprétations historiques. La perspective critique se développe à l'aide du questionnement des sources dans le but de prendre connaissance de la diversité des perspectives et des interprétations (Gagnon, 2011). Le *Programme de formation en histoire* (2002, 2006, 2017) du secondaire réunit ces étapes pour les transformer en opérations intellectuelles incluses dans l'énoncé des compétences disciplinaires.

La pensée historienne permet « la mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse critique, la méthode historique » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 5) qui « consiste à poser, raisonner et expliquer un problème à partir de sources et de faits historiques » (Boutonnet, 2011, p. 120) afin que les élèves donnent du sens aux apprentissages en histoire (Duquette, 2010; Martineau, 2011). La méthode historique est un apprentissage organisé par étapes: a) s'interroger sur un événement; b) émettre des hypothèses; c) analyser et interpréter les documents e) proposer des solutions au problème de départ. Pour la première fois, les principes de la méthode historique appliqués à la didactique de l'enseignement de l'histoire sont publiés par M. Johnson, en 1979. La méthode est résumée en trois étapes : la recherche, la critique et la synthèse des sources. L'étape de la critique comporte des activités (la classification, la comparaison, la discussion) spécifiques à l'acquisition des savoirs procéduraux en histoire, mais les sources ne sont pas clairement définies par catégories, écrites et iconographiques, et même les stratégies d'analyse sont très peu mentionnées. Sous l'influence de nouvelles recherches en pédagogie et didactique, la méthode a connu des améliorations. Elle est ainsi devenue un outil de travail réflexif et critique du contexte historique généralement véhiculée par le curriculum d'histoire au secondaire à partir du 2002. Les manuels d'histoire du secondaire édités après cette date font clairement une différence entre les sources écrites et iconographiques, primaires ou secondaires proposant aux élèves des stratégies d'analyse diversifiées. La méthode historique est mise en valeur par Martineau (2011) qui la voit

comme un outil essentiel dans le développement des capacités réflexives des élèves, à identifier des problèmes, à émettre des hypothèses, à cueillir des données et à les traiter dans une perspective historique. Nous pouvons dire que la pensée historienne encourage les élèves à adopter une attitude d'historien, c'est-à-dire une position épistémologique par laquelle les interprétations du passé sont constamment interrogées (Moisan, 2017). Par ailleurs, les matériels d'apprentissage mis à la disposition de l'enseignant pour exercer l'apprentissage structuré de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques sont peu développés. Les manuels indiquent en annexe une simple série de questions qui ne permettent pas aux élèves l'acquisition d'un outil pratique d'analyse critique et d'interprétation de l'image en tant que source historique.

3. LA RECENSION DES ÉCRITS

Cette recension vise à identifier des solutions au problème de recherche lié à la difficulté des élèves à maîtriser la méthode d'interprétation et d'analyse critique des sources iconographiques proposée par le manuel et d'élaborer un matériel d'apprentissage adéquat. Par la consultation des écrits scientifiques et professionnels, nous voulons identifier une méthode qui pourrait améliorer les étapes d'analyse critique interne/externe, de décodage et d'interprétation de l'image du manuel et la manière dont nous pouvons faire la transposition didactique de cette approche en classe à l'aide du matériel d'apprentissage. Nous annoncerons ainsi les sections qui composent la recension.

3.1 Les méthodes d'analyse critique et d'interprétation de l'image

Longtemps ignorée par les historiens, l'image a gagné la place de source historique dans l'interprétation du passé (Duprat, 2007; Gervereau, 2004; Delporte et Duprat, 2003). La valorisation de l'image a approfondi les études didactiques d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire à l'école. Les nombreuses théories élaborées par des didacticiens en enseignement de l'histoire (Jadoulle, 2015; Larouche, 2014; Wineburg *et al.*, 2012; Martineau, 2011; Jadoulle *et al.*, 2002; Wineburg, 2001)

témoignent de l'intérêt d'enrichir la méthode historique avec des techniques de décodage du message des sources iconographiques.

La méthode d'interprétation de Wineburg (2001) se définit par l'analyse critique, la corroboration, la contextualisation et la lecture des sources écrites et iconographiques historiques. Ce sont des étapes qui amènent le lecteur à dégager le sens du message de la source. Mais pour décoder les sources iconographiques, Wineburg *et al.* (2012) se limite à suggérer aux élèves de repérer l'artiste (auteur), la date, la note informative et le support de l'image. La critique interne de l'image (personnages, action) est présente, mais la méthode d'analyse par des codes (des plans, de symboles) est absente. Selon nous, l'absence d'une méthode bien définie ne faciliterait pas aux élèves une interprétation détaillée de l'image. Nous voyons dans celle-ci une limite de la méthode de Wineburg. En échange, il insiste sur la corroboration des informations afin d'interpréter et de déterminer la crédibilité de la source.

Gervereau (2004) propose une démarche d'analyse en trois étapes – la description, la mise en contexte et l'interprétation de l'image – sous forme d'une grille de lecture « souple, malléable et adaptable » (p.5) qui permettrait une exploitation minutieuse et rigoureuse de l'image. L'étape de la description comporte trois phases d'analyse : technique, stylistique et thématique. Les phases technique et thématique servent à repérer le nom de l'auteur, la date, le format, la localisation et la note informative de l'image. La phase d'analyse stylistique suppose l'identification des couleurs, la prédominance, le volume et l'organisation iconique (lignes directrices). La thématique définit le rapport texte-image, le titre, les éléments représentés, les symboles et la thématique d'ensemble. L'étape du contexte fait référence à la technique et au style adopté lorsque la source iconographique a été produite pour comprendre le rapport de l'auteur avec la société du moment. Dans l'étape de l'interprétation, Gervereau (2004) porte un regard critique sur la signification de la source iconographique à travers le temps et sa valeur testimoniale. Gervereau (2004) nous attire l'attention sur les possibilités d'interprétation d'une source iconographique sous une forme schématique. La grille développe très bien les critères d'analyse externe de l'image. Mais la critique interne a des limites, car les codes

d'interprétation de la symbolique sont vaguement mentionnés dans la thématique et les exemples concrets ne nous ont pas aidés à comprendre les liens entre les codes et la procédure de validation de l'image.

Pour améliorer la lecture des sources iconographiques, Larouche (2014) a élaboré une grille d'analyse inspirée des recherches de Gervereau (2004), Jadoulle *et al.* (2002), du Musée McCord (2003) et des méthodes de décodage de Pirotte (2002). La structure de la grille de lecture est divisée en quatre étapes : a) lecture affective pour formuler des hypothèses; b) critique externe du document iconographique; c) critique interne; d) interprétation liée aux hypothèses du départ. Chaque étape est munie d'une série des questions qui encouragent les élèves à porter des réflexions. Par exemple, la critique externe et interne est structurée autour de QUOI pour définir la provenance du document, l'identité et le format. Le décodage se fait à l'aide de COMMENT et vise à identifier par des codes l'organisation de l'image, des plans, des personnages et des gestes afin de la préparer à l'interprétation. Les connotations de l'image sont établies par la question POURQUOI et mettent en évidence la valeur et l'importance de l'image en tant que source témoignant à l'appui de l'hypothèse du départ. C'est une grille de lecture beaucoup plus claire et favorable à des applications didactiques en classe par un schéma logique d'interrogations. Il est aussi à remarquer les moyens utilisés pour valider l'authenticité de la source à l'aide de la carte identitaire et les codes d'analyse critique de l'image.

Martineau (2011) propose la mise en tableau d'une série des questions inspirées de la stratégie de Shue (1988), mais il ne s'arrête pas seulement au simple décodage technique de l'image. Martineau veut sortir les élèves du champ technique d'analyse froide, distante et objective du passé en leur suggérant l'adoption de l'attitude historienne réflexive pour comprendre les symboles afin d'identifier le sens du message visuel transmis par l'image. Par cette attitude historienne, les élèves corroborent les informations à plusieurs niveaux : l'identification des forces participantes, les causes de l'événement, les changements ou la continuité résultant du processus historique. Pour cela, les élèves sont encouragés à se retrouver dans les images à l'aide de l'imaginaire. Le questionnaire d'analyse critique de la source iconographique de Martineau (2011) contient des questions qui mettent les élèves au

centre de l'action observée dans l'image par un dialogue imaginaire porté avec les personnages de l'époque identifiée ou une rencontre avec le peintre afin de découvrir sa motivation pour cette production visuelle. Pour faciliter aux élèves la compréhension de l'événement historique présenté dans l'image, Martineau (2011) propose des activités pédagogiques qui stimulent les émotions chez les apprenants. Les émotions mobilisent les élèves « à vérifier l'authenticité et la crédibilité » (Martineau, 2011, p. 34) des sources primaires et secondaires afin de valider leurs hypothèses de départ. Nous sommes tentés de voir dans cette démarche l'intention de l'auteur de sortir l'image du champ illustratif du texte – une situation présente dans la plupart des manuels scolaires du secondaire (Lévesque, 2011; Briand et Pinson, 2008) – et de la placer au centre des activités d'apprentissage recommandé à l'exercice de la méthode historique. Par ailleurs, nous ne pouvons pas ignorer le rôle et l'importance de l'image qui est là pour appuyer les élèves dans la compréhension du texte (Duprat, 2007). Par son abstraction, le texte historique du manuel peut mettre en difficulté les élèves. Or, les qualités descriptives et interprétatives de l'image contribuent grandement à l'amélioration de leurs savoirs non seulement déclaratifs, mais aussi procéduraux liés à l'analyse critique des sources iconographiques.

Jadoulle (2015) propose à l'enseignant de structurer l'analyse critique des sources iconographiques et d'interprétation de l'image autour de la médiation pédagogicodidactique. C'est une méthode d'enseignement inspirée de Lenoir (1996) qui prévoit l'analyse des relations établies entre l'enseignant, l'objet à enseigner et l'élève, c'est-à-dire l'appropriation de l'objet à enseigner et sa transformation en objet enseigné par la gestion du sens. Cette gestion du sens d'objet d'apprentissage suppose la connaissance des savoirs procéduraux (analyse et interprétation des sources historiques) liés à la méthode historique dans l'exploitation des sources écrites et iconographiques. Pour valoriser et interpréter l'image en tant que document iconographique, l'auteur identifie cinq étapes: a) observation libre; b) données d'identité (carte d'identité); c) analyse; d) synthèse; e) approche critique. Chaque étape délimite une action qui aide les élèves à structurer leur pensée critique. L'observation libre laisse le temps aux élèves à porter une observation rigoureuse sur l'expression artistique dans le but d'identifier le message ou les messages de l'image. Pendant la deuxième étape, les élèves doivent identifier l'auteur, la date, l'origine,

le destinataire, la nature et le support de l'image. L'analyse critique du document iconographique se réalise dans la troisième étape par l'élaboration de la carte descriptive de la source. Les élèves sont conseillés à prendre une position réflexive, car le travail exige un regard descriptif et analytique (Jadoulle *et al.*, 2002) ordonné. Plusieurs codes sont mis à leur disposition (code matériel, de définition, de mise en page, des grandes lignes directrices, des couleurs, de la lumière, des codes gestuels, sociaux et symboliques) afin de structurer l'analyse. La synthèse du document porte une attention particulière à l'ensemble de l'image, l'intention de l'auteur, sa position sociale et son rapport avec l'événement afin de juger sa valeur testimoniale. Dans cette étape, les codes jouent un rôle essentiel, car ils fournissent aux élèves les points de repère à la compréhension de l'image. Par exemple, lors du décodage, il est conseillé d'analyser les matériaux, la composition, les grandes lignes directrices, les figures géométriques, la couleur, les lumières et les contrastes. Ce sont les éléments symboliques qui fournissent une image complète de la source iconographique. Ainsi, la compréhension de l'image se réalise par la corroboration des informations tirées de deux sources : la « carte identitaire » (critique externe) et la critique interne de l'image. Mais pour assurer la validation, Jadoulle (2015) recommande « la confrontation avec d'autres sources écrites ou iconographiques de témoignages, distinctes dans temps et espace, différents dans leur provenance et leur destination » (p.182). Jadoulle suggère que la méthode d'analyse critique des sources iconographiques et d'interprétation de l'image doit être transposée dans un outil pédagogique pour que les élèves puissent structurer facilement cet apprentissage.

L'incursion dans la bibliographie nous a permis de faire des distinctions au niveau de qualité et de quantité des méthodes proposées par des spécialistes en didactique et pédagogie de l'enseignement de l'histoire. Pour éclairer la démarche, nous vous présentons les méthodes synthétisées dans un tableau.

3.2 La synthèse des méthodes

<i>Auteurs</i>	<i>Critique externe</i>	<i>Critique interne</i>	<i>Décodage (dénotation)</i>	<i>Interprétation (connotation)</i>
Wineburg, S. (2001, 2012)	-Auteur; -Titre; -Date; -Support et format; -Note informative.	-Identification de l'événement; -Identification des personnages.	X	-Corroborer et contextualiser de l'information; -Type de source : primaire ou secondaire.
Gervereau, L. (2004)	-Auteur; -Titre; -Date; -Support et format; -Note informative; -Localisation de l'image.	-Identification de l'événement; -Identification des personnages.	-Couleurs; -Volume; -Lignes directrices; -Style; -Techniques.	-Corroborer et contextualiser de l'information;
Larouche, M.-C. (2014)	-Auteur ou auteurs; -Commanditaires; -Titre; -Date; -Note informative; -Localisation de l'image; -Droits sur la publication.	-Fonction de l'image; -Support et format; -Original ou reproduction; -Texte incrusté dans l'image ou juxtaposé; -Reconstitution de l'événement; -Témoignage direct ou indirect;	-Personnages et époque; -Condition sociale et éléments visuels; -Les trois plans de l'image.	-La valeur de l'image; -L'importance de l'image pour l'histoire locale, régionale, nationale;
Martineau, R. (2011)	-Auteur; -Titre; -Date.	-Information fournie par la source; -Les trois plans de l'image.	-Condition sociale des personnages.	-Corroborer et contextualiser de l'information;
Jadoulle, J.-L. (2015)	<i>Données d'identité ou «carte identitaire» de l'image :</i> -Nature et support du document; -Auteur; -Commanditaire; -Destination; -Date; -Localisation; -Note informative.	<i>Regard descriptif et analytique :</i> -Les plans de l'image; -Classer les informations : -décor; -vêtements; -activités; -position et gestes; -relations entre les personnages.	<i>Codes de lecture de la source :</i> -code matériel; -code de définition; -code de mise en page; -code des couleurs; -code de la lumière; -codes gestuels; -codes sociaux; -codes symboliques.	<i>La valeur testimoniale de la source :</i> -Établir la crédibilité de la source; -Corroborer les informations tirées d'autres sources; -Identifier la position de l'auteur.

3.3 L'image et la transposition de la méthode en classe d'histoire

Dans l'article *Du bon usage de l'image fixe*, apparu en 1969, François Garnier est parmi les premiers qui portent un regard critique sur l'image ayant l'intention d'exploiter son potentiel de ressource historique lors de l'élaboration des nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage. L'image offre une nouvelle perspective sur les rapports établis entre l'enseignant et l'apprenant, car les deux se serviront du document comme point du départ « de toutes leurs réflexions, de toutes leurs discussions (p. 39) » contournant ainsi l'action de l'enseignant de délivrer à l'élève un savoir constitué. Par observation et analyse de l'image, l'apprenant s'active et organise une démarche de recherche qui vise à décrypter le message visuel à l'aide des interventions du maître. La finalité de la démarche, conjointement déroulée, est la découverte par l'élève d'une méthode d'apprentissage adaptée à ses capacités. Les stratégies proposées aux élèves en histoire par la méthode du Garnier (1969) font référence aux assises de la théorie socioconstructiviste sur lesquelles s'appuie la réforme en enseignement du milieu francophone des dernières décennies.

Pour structurer les apprentissages, Jadoulle *et al.* (2002) organise les images en quatre catégories : document-illustration, document-à-analyser, document-problème et document-synthèse. Ces documents visuels sont recommandés à être employés en fonction de l'objectif pédagogique de l'enseignant. Le document-illustration sert à appuyer le discours direct de l'enseignant à la compréhension d'un texte et rarement à l'apprentissage d'un concept. Il doit être lié à d'autres images qui font le transfert vers des activités plus complexes. Un document-à-analyser doit contenir une certaine complexité qui requiert l'application des étapes d'analyse critique et d'interprétation de l'image afin de développer aux élèves les habiletés prévues dans le Programme. L'activité d'analyse peut occuper une période entière ou plus, car nous devons laisser le temps aux élèves d'approfondir l'observation. Également, le document-problème sert à donner du sens aux apprentissages, car il mobilise les apprenants à trouver des réponses pour une situation-problème présenté dans le cadre de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Généralement accepté,

c'est que le document-image est largement utilisé pour susciter une série de débats lors de l'apprentissage. Les élèves corroborent les informations tirées d'autres sources en donnant des réponses aux hypothèses formulées au départ. Par ailleurs, le document-synthèse est mis à la disposition des élèves à des fins évaluatives ou d'exercice pédagogique. Cette classification utilitaire nous permet d'observer que l'image peut prendre la place de l'élément déclencheur situé régulièrement au début de l'activité d'enseignement, mais aussi d'animateur pendant l'apprentissage des savoirs procéduraux spécifiques à la méthode historique.

La polyvalence de l'image (Jadoulle, 2015; Larouche, 2014) recommande son installation au cœur de la démarche d'enseignement et d'apprentissage. En tant que document, elle stimule la réflexion de l'apprenti par une série d'interrogations, mais pour ce faire, l'enseignant doit assurer la mise en relation des images « indexées, expliquées les unes par rapport aux autres, et non isolées » (Briand et Pinson, 2008, p. 92). Afin de stimuler le raisonnement historique chez les élèves, Briand et Pinson (2008) suggèrent de porter attention à la dimension et à la qualité de l'image présentée, car par des omissions involontaires, il est possible que des détails importants soient perdus pendant l'étape d'identification. Or, la perte des détails ne permettrait pas une analyse critique efficace de l'image. Un autre problème qui pourrait entraver la valorisation de l'image en classe d'histoire, c'est la présence de la légende de l'image (carte identitaire). Cette légende comporte des effets à trois niveaux : a) fausser le message de l'image, b) proposer une interprétation erronée, c) instrumentaliser l'image. Pour éviter la présentation d'une image fautive, il revient à l'enseignant de se documenter sur l'origine et la signification du matériel iconographique. Souvent, l'interprétation erronée de l'image se produit par le manque de connaissance du sujet de la part de l'enseignant, parce qu'il accepte la légende publiée dans le manuel comme véridique. À l'autre extrémité se trouve l'instrumentalisation – l'interprétation approfondie de l'image dans la légende – annulant ainsi l'objectif de mobiliser les élèves dans l'exercice d'analyse critique proposé.

Thémines (2015), Roduit (2015), Lévesque (2014), Wineburg *et al.* (2012) et Seixas (2010) nous donnent un aperçu des étapes à suivre pour exploiter la valeur de

l'image en classe d'histoire. Roduit (2015) propose la construction d'un schéma de décodage de l'image à l'aide des verbes d'action (savoir, établir, décrire, interpréter, dégager, évaluer). L'élève analyse les informations visuelles pour les transformer ainsi en savoirs déclaratifs et procéduraux. Le schéma nous offre un modèle d'interaction image/apprenant qui pourrait nous aider à élaborer le parcours d'intervention auprès des élèves ou pour choisir une source iconographique adaptée à l'apprentissage de la méthode historique. L'efficacité de ce schéma est prouvée, car l'auteur l'a vérifiée en classe lors d'une situation d'enseignement et d'apprentissage réelle. Le matériel publié dans l'annexe de l'ouvrage le témoigne : une fiche pratique détaillée (étapes à suivre), l'analyse d'image (fiche du travail de l'élève) et la grille critériée d'évaluation. De plus, le schéma respecte l'algorithme d'analyse critique recommandé par Jadoulle (2015) et Martineau (2011).

Pour signaler l'importance de l'image dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la méthode historique, Seixas (2010) propose un exercice utilisé en classe d'histoire. Deux photographies présentant deux moments historiques éloignés, 1914 et 2001, qui sont reliés par le même sujet : la guerre. Nous voyons ici l'importance de la méthode adoptée qui est la mise en contraste de deux images. La clé de cet exercice est la réflexion historique générée par les émotions. Les élèves analysent les sources iconographiques selon l'algorithme de Martineau (2011) et Jadoulle (2015) dans le but d'exprimer un point de vue historiquement argumenté. Les émotions transmises aux élèves par cette technique favorisent un rapprochement efficace du sujet. Les élèves identifient les détails de l'image pour s'informer concernant un événement du passé qui porte encore une grande influence sur la société actuelle. La justification, l'explication et l'argumentation à partir des sources iconographiques sont la preuve que les élèves utilisent les opérations intellectuelles spécifiques de la méthode historique. Ils sont des personnes actives qui participent pleinement à la construction et à la validation de leurs savoirs historiques. C'est une interaction image/apprenant qui fait sortir les élèves de l'état passif, dépassant ainsi la simple évocation ou description des faits. La validation de la source iconographique est une étape qui confère la crédibilité de l'opinion construite et exprimée par les élèves à l'appui de la méthode historique. Wineburg *et al.* (2012) nous prévient que les élèves ont tendance à faire des confusions lors de la classification des sources entre primaires et secondaires.

Les élèves choisissent celles qui donnent plus de détails comme primaire, et ceci peut fausser la rigueur de la démarche d'analyse et d'interprétation de la source.

Pour la plupart des enseignants en histoire, le manuel représente le point de repère dans la planification de leur enseignement. C'est en fonction du matériel fourni par ces manuels que l'enseignant élabore des stratégies d'apprentissage puisqu'ils sont recommandés par le ministère de l'Éducation. Malgré les bonnes intentions des éditeurs, les erreurs sont fréquentes dans ces manuels et visent notamment les sources iconographiques, leur richesse, leur affectation au texte et le lien avec les compétences disciplinaires. Lévesque (2011) constate que « les documents inclus dans les manuels servent, en majorité, plus à appuyer le discours narratif du chapitre » (p.66) au lieu de proposer d'activités complexes d'apprentissage de la méthode historique. Briand et Pinson (2008) constatent la même erreur, que « l'image obéit d'abord à des impératifs d'illustration » (p. 89) du manuel. Mais si nous voulons la valoriser, elle doit être interrogée par des stratégies d'analyse critique adaptées à la capacité de l'élève. D'ailleurs, Seixas (2010) remarque que l'interprétation des sources primaires ou secondaires est absente et, de même, la présentation des points de vue des différents acteurs historiques. Ainsi, le manuel « offre plutôt un compte rendu ou un récit historique autoritaire » (Martineau, 2011, p. 257) qui n'encourage pas les élèves à exprimer leur opinion réflexive fondée sur l'analyse critique des sources.

Les nouveaux manuels d'histoire du Québec et du Canada – édition 2016 – recommandés pour les élèves de 3^e secondaire semblent avoir l'intention de corriger les erreurs antérieurement signalées. Les images publiées représentent des sources (tableaux, gravures, dessins) primaires et secondaires qui enrichissent les textes et les activités de classe, mais nous ne connaissons pas leurs effets à l'apprentissage de la méthode historique. Cependant, la stratégie d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques est incomplète, car le manuel prévoit une seule étape, celle qui est reliée à la carte identitaire de l'image (critique externe). Or, l'interprétation suppose une analyse approfondie de l'image par la mise en démarche des opérations de décodage spécifiques (critique interne) afin de valider la source iconographique. De plus, les activités didactiques

des nouveaux manuels concernant l'analyse critique des sources iconographiques sont placées dans le chapitre *Boîte à outils*, à la fin du manuel, sur une seule page. Le manuel donne des exemples d'analyse de l'image, mais ils ne se retrouvent pas dans le *Cahier d'apprentissage* sous forme des exercices, ce que, à notre avis, limite la capacité des élèves à exercer l'apprentissage de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques.

4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La recherche vise à trouver des solutions aux difficultés d'analyse et d'interprétation des sources iconographiques identifiées chez les élèves du secondaire par une méthode scientifique, le but étant de développer leur autonomie dans l'apprentissage en histoire. Nous avons présenté une variété des théories d'analyse critique et d'interprétation de l'image proposant des approches d'intervention auprès des élèves pour augmenter leur capacité d'apprentissage, mais nous désirons identifier celle qui correspond à leurs besoins. C'est un défi professionnel par lequel nous voulons vérifier notre capacité de trouver des solutions au problème identifié dans l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de 3^e secondaire. Parmi les théories exposées, l'approche de Jadoulle (2015) semble être le seul qui propose une démarche d'analyse critique et d'interprétation structurée sur les exigences du Programme en histoire (2017). C'est-à-dire d'amener les élèves à développer leurs habiletés intellectuelles et critiques liées à l'étude de l'histoire. C'est une approche qui fournit aux élèves un outil de travail réflexif et adapté à l'apprentissage de la méthode historique. De plus, l'approche est un moyen de recherche exhaustif qui aide les élèves à s'activer lors des séquences d'enseignement et d'apprentissage ou des projets. Nous présentons ainsi la question générale de recherche :

Question de recherche :

Comment améliorer les habiletés d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques par l'approche de Jadoulle (2015) chez les élèves de 3^e secondaire ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons les trois concepts liés à notre démarche de recherche : l'apprentissage de l'histoire en 3^e secondaire, l'analyse critique et l'interprétation des sources iconographiques selon la théorie de Jadoulle (2015) par des codes.

1. L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE EN 3^e SECONDAIRE

Les élèves de 3^e secondaire doivent faire face aux nouvelles exigences du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006) contenant des matières diversifiées et ayant un degré de complexité plus élevé. Les nouvelles activités d'enseignement et d'apprentissage proposées en classe par l'enseignant peuvent engendrer chez certains élèves des inquiétudes à l'égard de leur capacité à résoudre un problème ou achever un projet. Ainsi, les difficultés d'adaptation des élèves de 3^e secondaire aux nouvelles exigences pourraient avoir de lourdes conséquences sur leur réussite scolaire, dont l'accumulation des retards dus au manque de motivation et de persévérance. Selon le *Bulletin statistique de l'éducation* (Gouvernement du Québec, 2015), le retard scolaire apparaît comme le premier facteur du décrochage (68,3%) touchant les élèves de 3^e secondaire. Parmi eux, 12 % ont nommé la cause principale du décrochage leur incapacité à développer des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté. Le nombre des heures accordées à l'enseignement d'histoire à partir du deuxième cycle est de 100 par année, mais il semble que celles-ci sont insuffisantes. Les élèves accusent des difficultés significatives à l'apprentissage de la deuxième compétence qui exige l'interprétation des sources écrites et iconographiques par la méthode historique. Une des causes que Martineau (2011) a identifiées serait l'absence des approches efficaces (activités, méthodes, conseils) proposées en classe par l'enseignant pour stimuler l'intérêt de l'élève à l'acquisition des connaissances et des habiletés en histoire.

1.1 Les visées du PFÉQ en 3^e secondaire

Pour comprendre les attentes du programme de 3^e secondaire en histoire, nous devons expliciter les étapes de son parcours à partir de son émergence et jusqu'à sa mise en œuvre par le renouveau de 2006. Depuis, il a connu plusieurs changements et il semble que ceux-ci ne sont pas encore achevés. Même en ce moment, un nouveau programme d'enseignement de l'histoire de 3^e et de 4^e secondaire est mis à l'essai dans des écoles secondaires du Québec.

Le Rapport Parent (1964) donna la nouvelle orientation de l'enseignement de l'histoire au Québec. Il voulait « dissocier l'histoire de la prédication patriotique pour former l'esprit [des élèves] par l'étude objective et honnête du passé en prenant appui sur les textes » (Ministère de l'Éducation, 1964 dans Martineau, 2011). Ainsi, des moyens d'enseignement-apprentissage ont été élaborés pour favoriser chez les élèves la réflexion historique. Des méthodes d'enseignement actives sont promues où les élèves participent activement à leur apprentissage par la manipulation des documents en faisant des recherches sur le passé. Le but de ces activités, c'est de développer l'esprit critique des élèves par l'exercice de la méthode historique pour former des « personnes éclairées, autonomes et capables » (Cardin, 2014, p. 79). Malgré les bonnes intentions du programme inspiré du Rapport Parent, il était impossible de préciser clairement ce que les élèves devaient faire en classe d'histoire. Par conséquent, les enseignants utilisaient la même méthode, c'est-à-dire l'exposé magistral et pour les élèves, l'apprentissage par cœur (Martineau, 2011; Jutras, 2010). Les recherches des années quatre-vingt dans le domaine pédagogique apportaient de la lumière sur les activités d'apprentissage des élèves, mais leur transposition effective demeurait encore difficile à cause des nombreux facteurs organisationnels (Martineau, 2011).

Le programme par objectifs mis en œuvre en 1982 révélait de nouveau la nécessité de former des élèves et non seulement de les informer. Le développement des habiletés intellectuelles occupait une place centrale dans toutes les activités déroulées en classe pour

sensibiliser les élèves à l'apprentissage du raisonnement historique. Pour atteindre les objectifs comportementaux (Martineau, 2011) mentionnés dans le programme, les élèves utilisaient principalement la découverte (Raby et Viola, 2007). Les élèves du secondaire sont sensibilisés à prendre contact avec les documents écrits, les soumettre à l'analyse par la méthode historique dans le but d'exercer l'interprétation des sources (Cardin, 2014) et ainsi, donner du sens aux apprentissages en histoire. Le Rapport Lacoursière, publié en 1996, dévoilait les limites de l'enseignement par objectifs. Il indique que très peu d'élèves connaissaient les opérations méthodologiques utilisées en histoire. La matière était si abondante que l'enseignant n'avait pas le temps de se pencher sur l'enseignement et l'apprentissage de la méthode historique (Cardin 2014; Martineau, 2011). En effet, il était ainsi obligé d'enseigner toutes les notions par l'exposé magistral.

Le Programme par compétences définit la réforme de l'enseignement amorcée au Québec depuis 2002. Une nouvelle orientation était donnée à l'apprentissage de l'histoire, mieux encadrée par des consignes claires concernant les activités de classe, le contenu de la matière et les attributs de l'enseignant et des élèves. Les trois compétences disciplinaires – interroger les réalités sociales dans une perspective historique, interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique et consolider l'exercice de sa citoyenneté – sont reliées à des compétences transversales. Les compétences disciplinaires doivent permettre aux élèves du secondaire à comprendre le présent par la maîtrise de la méthode historique afin de se former comme citoyen (Jutras, 2010). L'apprentissage des élèves est organisé autour des questions sur les réalités sociales auxquelles « ils cherchent à y répondre de diverses façons, expérimentant différentes stratégies de recherche pour approfondir les connaissances qu'ils en ont » (Gouvernement du Québec, 2006, p.8). Les élèves utilisent la méthode de recherche et d'analyse des différents types de documents pour comprendre en perspective les faits, le contexte, les croyances, les attitudes et les valeurs de la société dont ils font partie.

1.2 Le nouveau Programme, les sources iconographiques et la méthode historique

Le nouveau Programme d'histoire du Québec et du Canada de 3^e et 4^e secondaire (2017) a l'intention de réviser la manière dont les connaissances et les habiletés intellectuelles sont enseignées en classe. Depuis 2008, des lacunes ont été identifiées dans le programme lors du processus d'enseignement et d'apprentissage d'histoire recommandé aux élèves de 3^e et de 4^e secondaire (Gouvernement du Québec, 2014). Cette révision a l'intention de rétablir l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire nationale sur une trame chronologique étalée sur deux ans et les compétences disciplinaires seront reformulées et réduites à deux. Parcourant les critères d'évaluation, il est observable que le nouveau programme insiste sur la maîtrise et l'utilisation appropriée des connaissances dans la représentation cohérente d'une période du passé, mais par une interprétation rigoureuse des documents à l'aide de la méthode historique. Cette méthode devrait assurer aux élèves l'acquisition des savoirs déclaratifs et procéduraux qui seront évalués dans le cadre de l'évaluation ministérielle. Le nouveau Programme bonifie la méthode historique avec une analyse critique ponctuelle contenant les étapes : a) attributs du document, b) production et diffusion du document, c) auteur du document, d) sujet du document. Les sources iconographiques sont clairement énumérées : affiche, carte, dessin, gravure, peinture, photographie, plan et autres.

2. L'ANALYSE CRITIQUE DES SOURCES ICONOGRAPHIQUES

Selon le *Programme d'histoire du Québec et du Canada* (2017), l'étude du passé ne se fait pas à vide. L'analyse critique est essentielle à l'interprétation des sources, primaires et secondaires, qui peuvent être de divers types : document écrit, document iconographique, document audiovisuel et artefacts. Ainsi, l'acquisition des savoirs déclaratifs et procéduraux en histoire se réalise par la recherche, la sélection et l'exploitation systématique et critique d'une large diversité des sources. Dans la recherche nous nous penchons sur l'analyse et l'interprétation des sources iconographiques.

2.1 Les sources iconographiques

Le *Dictionnaire encyclopédique Larousse* (2016) localise l'origine du terme iconographie dans la langue grecque ancienne : *ikon*-image et *graphein*-écrire. Ce qui est un « ensemble des représentations d'un même sujet ou autour d'un même thème; le corpus d'illustrations accompagnant une publication ou une exposition; les symboles utilisés pour documenter une représentation graphique d'un objet réel ou abstrait » (p. 265). Le terme est utilisé pour désigner la description et l'interprétation des œuvres appartenant aux arts visuels.

Depuis les années 2000, les historiens ont accepté les sources iconographiques comme sources à consulter afin d'écrire le passé, car elles sont « des reflets de la société qui les a produits » (Duprat, 2007, p. 4). Il est généralement convenu que les sources iconographiques sont les affiches, les cartes, les dessins, les gravures, les photographies, les peintures et les caricatures. Dans la plupart des écrits pédagogicodidactiques européens, elles sont nommées « images fixes » pour les différencier de celles audiovisuelles. Dans ce sens, « l'image fixe est la représentation d'un objet, d'une abstraction, d'un événement par les arts graphiques [...]; l'image est un signe ou un système de signes » (Deschamps, 2004, p. 95) qui doit être décodé, analysé et interprété afin de rendre compréhensible son message.

2.2 L'analyse critique

Le processus d'analyse critique de l'image prépare les élèves à interpréter la source iconographique dans sa forme d'image fixe. L'activité d'analyse consiste à «décomposer un tout en ses parties afin d'en saisir les rapports » (De Villiers, 2013). En faisant l'analyse critique de l'image, les élèves s'interrogent sur la logique du document, sa pertinence pour leur situation-problème; ils confrontent ce que le document montre ou énonce avec ce qu'ils savent. En effet, un document mal analysé qui comporte des lacunes et/ou des erreurs pourrait déformer la réalité. Le document devrait donc être vérifié selon les règles de la méthode d'analyse critique (Jadoulle, 2015; Larouche, 2014; Martineau,

2011) pour lui assurer une interprétation efficace, et ensuite, hiérarchiser ce document en fonction de la réalité sociale à l'étude.

Le manuel *Histoire du Québec et du Canada* de 3^e secondaire (Charrette *et al.*, 2016) recommande quatre étapes à suivre dans l'analyse critique des sources iconographiques : nommer les attributs du document, établir la production et la diffusion du document, identifier l'auteur du document et identifier le sujet du document. Étant donné l'importance et les particularités du processus d'analyse critique des sources iconographiques, nous considérons nécessaire d'ajouter certaines informations tirées principalement de l'approche de Jadoulle (2015) dans le but d'améliorer la capacité d'interprétation des élèves de 3^e secondaire en histoire.

2.3 L'approche de Jadoulle (2015)

Nous voulons détailler le mieux possible l'approche de Jadoulle (2015), car par la structure de cette méthode nous élaboreront le matériel d'apprentissage proposé à l'évaluation aux pairs enseignants. Cette approche permettrait aux élèves de 3^e secondaire une analyse et interprétation approfondie de l'image par des codes sociaux, matériels, de couleurs, gestuels, et symboliques. Par ces codes empruntés de l'histoire de l'art, l'élève fait le passage de la lecture affective à la lecture analytique de l'image afin d'interpréter dans une perspective historique les messages transmis par des codes. Lors de l'étape d'interprétation du document iconographique, les élèves portent des réflexions sur la motivation de l'auteur pour le sujet et les moyens adoptés dans le but de réaliser l'image. L'incursion dans le contexte aide les élèves à déterminer la qualité de ce témoignage, comprenant d'autant le sens de l'histoire.

La méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques prévoit cinq étapes : observation libre, données d'identité internes, données d'identité externes, interprétation et validation par prolongement et la synthèse. La première, c'est l'observation libre lors de laquelle les élèves, seul ou en équipe, expriment par écrit leurs

impressions liées à l'image. Les données d'identité externes et internes de la source iconographique visent à établir la nature du document, date, auteur et la fonction de la source par de codes. Les deux dernières étapes valident l'interprétation en corroborant les informations tirées d'autres sources, distinctes par leur origine, afin de synthétiser le message de l'image.

<p>1. <u>Observation libre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -la mise en commun des premières impressions, du perçu, des interprétations par la mobilisation des connaissances antérieures; -la découverte de la polysémie de l'image; -la diversité des lectures; -la tendance à escamoter le « signifiant » au profit du « signifié ».
<p>2. <u>Prise de connaissance des données d'identité du document ou la critique externe</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -identifier exactement le type de document et son support; -déterminer l'auteur; -établir la date de la production iconographique; -identifier le lieu de la production.
<p>3. <u>Analyse critique (dénotation et connotation) par des codes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -identifier le message de la source iconographique; -dégager les plans de l'image; -classer les informations en fonction des codes (matériel, définition, mise en page, photographique, couleur, gestuel, lumière, sociaux, symbolique); -analyser le rapport entre le texte (titre, légende, commentaire) et l'image; -nommer la fonction précise de la source iconographique.
<p>4. <u>Interprétation de la source iconographique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -établir la crédibilité de la source; -analyser les intentions de l'auteur; -identifier l'origine sociale de l'auteur; -identifier sa position par rapport à l'événement représenté; -nommer les informations fournies par le document iconographique. -valider les informations de la source iconographique par l'examen d'autres sources; -confronter l'information avec d'autres témoignages, distincts dans le temps et l'espace, provenance et destination.
<p>5. <u>Synthèse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -cerner les messages de la source iconographique; -exprimer les messages identifiés; -porter un regard global sur le message de la source.

Tableau inspiré de la méthode d'analyse critique de Jadoulle (2015)

3. L'INTERPRÉTATION DES SOURCES ICONOGRAPHIQUES

L'interprétation des sources fait partie de la démarche prévue dans le cadre des activités de la compétence n°2, car tout apprentissage en histoire est relié à cette activité. Dans cette section, nous voulons présenter le processus d'interprétation de l'image pour clarifier ce qui est attendu de la part des élèves selon les exigences du *Cadre d'évaluation des apprentissages* (2013).

3.1 L'interprétation

Le *Dictionnaire Encyclopédique Larousse* (2016) définit le mot interprétation par l'activité « d'expliquer un texte, de lui donner un sens; énoncé donnant cette explication; action d'attribuer un sens symbolique; action ou manière d'interpréter un fait ou un comportement; signification qu'on lui donne » (p. 21; 1). Dans la même veine, les programmes en univers social indiquent qu'interpréter une réalité sociale, c'est lui donner un sens et l'expliquer (Gouvernement du Québec, 2006; 2017). En fait, l'interprétation est étroitement liée à la méthode historique qui consiste « à poser, raisonner et expliquer un problème à partir de sources [documents] et de faits historiques » (Boutonnet, 2011, p. 120). L'élève identifie lui-même une situation-problème et pour la résoudre, il fait appel à la méthode historique. Pendant la planification de la recherche, il élabore les hypothèses de travail à partir d'interrogations et puis il recueille, interprète et organise l'information dans le but de les communiquer (Gouvernement du Québec, 2006, 2017). Recueillir, traiter et organiser l'information sont des étapes qui définissent l'interprétation des sources écrites ou iconographiques. Selon Johnson (1979), le nœud de l'interprétation est constitué d'une série d'interrogations posées aux sources (documents) afin de les classer en fonction de la problématique identifiée au départ. Une source ne donne pas directement la réponse. Elle doit être interrogée, analysée et interprétée en contexte par l'élaboration d'une explication ou d'une description (Gouvernement du Québec, 2016). Cette activité envisage le développement des habiletés intellectuelles des élèves par l'application de la méthode historique prévue dans le Programme. Ce sont des activités réalisées par les élèves de 3^e secondaire, individuellement ou en équipe, à l'aide de l'enseignant.

3.2 Le cadre d'évaluation de l'interprétation

Le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (2013) ne prévoit pas explicitement l'évaluation de l'interprétation d'aucune source, que ce soit écrite ou iconographique. Il laisse comprendre que l'évaluation de l'apprentissage des savoirs procéduraux se fait par les réponses données à la fin de l'évaluation générale des connaissances, habiletés et compétences mentionnées dans le programme. Ainsi, l'évaluation des savoirs procéduraux a un rôle plutôt formatif que sommatif et se réalise pendant les activités de classe lorsque les élèves se préparent à identifier le titre, la nature, la source, la date, le sujet, le lieu, les acteurs, les circonstances et l'époque (Charrette *et al.*, 2016; Brodeur-Girard *et al.*, 2008) par des techniques et des méthodes spécifiques aux historiens.

Dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* du nouveau programme (2018), il est mentionné le critère d'évaluation « rigueur de l'interprétation » (p. 15). C'est-à-dire que l'élève sera évalué par les explications qu'il donne « [...] mettant en évidence des transformations culturelles, économiques, politiques, sociales et territoriales d'une réalité sociale » (p. 3). Ce critère est lié à l'apprentissage et à l'évaluation des sept opérations intellectuelles. Les élèves ont accès à une large variété des sources primaires et secondaires par lesquels ils établissent des faits, situent la réalité sociale à l'étude dans le temps et dans l'espace, dégagent des différences et des similitudes, déterminent des causes et des conséquences, déterminent des changements et des continuités, mettent en relation des faits et établissent des liens de causalité. À la fin du cycle, il est attendu de la part des élèves de 3^e secondaire qu'ils appuient leur raisonnement historique « sur une analyse critique des sources, argumentant à partir de faits et non d'opinions pour conclure de façon cohérent » (Gouvernement du Québec, 2013, p. 347). Le résultat des étapes d'analyse et d'interprétation est donc évalué à la fin de l'activité par des réponses données aux questionnaires distribués par l'enseignant. De plus, les exercices en classe recommandés par les matériels didactiques (manuel, cahier de l'élève) respectent le même format que les tests d'évaluation pour déterminer les élèves à se construire la routine spécifique aux nouveaux apprentissages en histoire. L'acquisition des savoirs déclaratifs est largement évaluée dans le cadre de la première compétence – Caractériser une période historique –

représentant le pilier du développement de la deuxième compétence – Interpréter une réalité sociale. D’abord, l’élève assimile des savoirs et puis il les organise pour donner des réponses en faisant appel à la méthode historique.

4. L’OBJECTIF SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

La recension des écrits, le cadre de référence et l’énoncé des concepts permettent de comprendre l’importance de l’apprentissage de la méthode d’analyse critique et d’interprétation des sources iconographiques dans l’amélioration de l’enseignement de l’histoire aux élèves de 3^e secondaire. Lors de la recherche, parmi d’autres méthodes, nous avons identifié et présenté l’approche de Jadouille (2015). Nous avons insisté sur cette approche, car elle propose une analyse approfondie et structurée des sources iconographiques par des codes (de la définition, de la mise en page, des grandes lignes directrices, des couleurs, de la lumière, gestuelles, sociales et symboliques) afin de la valider en tant que source véridique d’interprétation du passé. Nous voulons transposer l’approche proposée par Jadouille (2015) dans un matériel d’apprentissage conçu pour développer l’analyse critique et d’interprétation des sources iconographiques chez les élèves de 3^e secondaire. Ce matériel est un cahier d’apprentissage qui sera évalué par les pairs enseignants. Nous annonçant ainsi l’objectif de la recherche :

Objectif spécifique :

Élaborer un matériel intégrant l’approche proposée par Jadouille (2015) pour faire apprendre aux élèves de 3^e secondaire la méthode d’analyse critique et d’interprétation des sources iconographiques.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre nous présenterons la méthodologie de la recherche. Tout d'abord, nous présentons le type d'essai, le devis de recherche selon la typologie de Paillé (2007) ainsi que le déroulement de l'activité. Ensuite, nous apportons des explicitations nécessaires à l'élaboration du matériel d'apprentissage, les choix et leurs justifications. Nous portons une attention particulière aux méthodes utilisées à l'élaboration de ce matériel, aux étapes d'analyse et de la collecte des données pour valider l'outil par les pairs enseignants et aux aspects éthiques de la recherche.

1. LE TYPE D'ESSAI

Les recherches sociales qualitatives offrent une grande diversité de méthodes adaptées aux problèmes rencontrés lors du processus d'enseignement. Selon les caractéristiques du problème présenté, nous envisageons élaborer un outil d'apprentissage qui corresponde au devis de la production de matériel pédagogique de Paillé (2007). Un matériel pédagogique est défini comme « l'ensemble des objets et des appareils qui aident l'enseignant à présenter des notions, des faits ou des expériences, et qui favorisent l'apprentissage des élèves. » (Legendre, 2005, p. 856) Selon Paillé (2007), ce matériel peut se présenter sous différentes formes, en fonction des supports (audio, vidéo, écrit, informatique) et du format (conte, problèmes, jeu, exercices, etc.) Dans le but d'atteindre les objectifs éducationnels proposés, ce matériel d'apprentissage sera élaboré conforme aux étapes du devis de Paillé (2007).

2. PRODUCTION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Par les sept étapes du devis de la production de matériel d'apprentissage nous voulons modéliser l'approche de Jadoulle (2015) et la synthétiser dans un *Cahier*

d'apprentissage pour enseigner aux élèves la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques.

2.1 L'explicitation du cadre conceptuel du matériel

Dans le chapitre antérieur, nous avons déjà présenté le sujet de recherche explicitant les causes qui nous ont déterminées à proposer l'approche de Jadoulle (2015) comme solution à la question générale et pour atteindre l'objectif spécifique de la recherche. Nous revenons donc sur les éléments qui nous ont guidés dans la production du matériel d'apprentissage. Tout d'abord, ces éléments sont présentés sous forme des concepts (analyse critique et interprétation des sources iconographiques, synthèse de l'approche de Jadoulle, programme et évaluation de l'apprentissage en histoire du 3^e secondaire). Ensuite, la méthode de Jadoulle est transposée en activités qui jalonnent l'élaboration du matériel d'apprentissage. Les activités qui font part du matériel pédagogique sont l'observation libre, l'analyse critique externe, l'analyse critique interne, l'interprétation et la synthèse. Chaque activité représente une étape qui comporte des exercices d'apprentissage de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques. Les activités d'analyse critique sont organisées par des codes, préparant ainsi la source iconographique à l'interprétation. Étant donné que l'étape d'interprétation est une activité sensible, exigeant une large variété d'informations concernant l'objet à analyser, nous considérons que l'analyse par des codes proposée par Jadoulle (2015) est une méthode appropriée. En effet, la structure d'analyse par des codes est simple et flexible, mais rigoureuse. Elle permet aux élèves de bien cerner les messages des sources iconographiques et ensuite, de les préparer à la démarche d'interprétation. Nous avons donc conservé les codes d'analyse critique qui se retrouvent dans la méthode. Pour l'interprétation, Jadoulle (2015) conseille de prendre en considération plusieurs aspects reliés à la vie de l'auteur, ses intentions, le contexte, le type de source (primaire, secondaire), la validation par d'autres témoignages dans le but d'établir la valeur testimoniale de la source iconographique. Les activités proposées par la méthode amèneraient les élèves de 3^e secondaire à expliquer une réalité sociale de la période à

l'étude pour lui donner un sens. Ils participent ainsi à l'acquisition des nouveaux savoirs déclaratifs et procéduraux qui seront réinvestis dans d'autres activités d'apprentissage.

2.2 La justification du support du matériel

Le support du matériel pédagogique sera le document écrit pour lequel nous avons utilisé le programme de Google Documents à l'adresse <http://docs.google.com/document/d/1>. Ce cahier d'apprentissage qui contient sept pages de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques s'ajoute au cahier d'activités fourni par l'éditeur du manuel. Lors de l'exercice de la méthode de Jadoulle (2015), l'élève écrit directement sur les feuilles, à l'endroit prévu à l'aide des couleurs. Il peut ainsi mieux organiser l'apprentissage, structurer sa pensée et repérer les étapes de la méthode pour assurer « son réinvestissement dans une explication ou une production-synthèse » (Martineau, 2011, p. 119). De plus, le cahier rempli pourrait servir de fiche aide-mémoire afin de poursuivre l'analyse et l'interprétation d'autres sources iconographiques.

2.3 La justification du format du matériel

Le format du matériel pédagogique est élaboré sous forme de cahier d'apprentissage en respectant la structure générale des activités « Notes de lecture » ou « Activités » proposées par le cahier du manuel. Chaque étape d'analyse des sources iconographiques et d'interprétation de l'image se déroule lors d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage pendant une trentaine de minutes. Nous considérons qu'il y a assez de temps pour que les élèves donnent des réponses et l'enseignant, à son tour, modélise l'approche de Jadoulle (2015). Selon Paillé (2007), la justification du format du matériel est à la fois théorique et stratégique. Théorique, parce que le cadre conceptuel débouche sur l'approche de Jadoulle et stratégique, car le matériel d'apprentissage propose une nouvelle stratégie aux élèves de s'approprier l'analyse et l'interprétation des sources iconographiques.

2.4 La mise en forme de l'activité pédagogique

Le Programme de formation en histoire (2017) accorde une place importante à l'enseignement et l'apprentissage de la pensée et de la méthode historique. Sur ces activités s'appuie l'acquisition des nouveaux savoirs, déclaratifs et procéduraux, qui mènent les élèves au développement de leurs compétences disciplinaires. Notre recherche vise à trouver des solutions aux problèmes d'apprentissage de la méthode historique observés chez les élèves de 3^e secondaire en leur proposant une nouvelle approche d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques par des codes. Ce sont des codes qui font référence au support de l'image, aux matériaux utilisés, à la composition, à la couleur et à la lumière, facilitant ainsi l'apprentissage des nouvelles techniques d'analyse et d'interprétation des sources iconographiques.

Le matériel d'apprentissage conçu par l'enseignant est une démonstration appliquée de la méthode dans une séquence d'enseignement et d'apprentissage « signifiante, ouverte et complexe » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 7). C'est une démonstration qui va nous aider à enseigner aux élèves la méthode d'analyse critique des sources iconographiques et de l'interprétation de l'image par l'approche de Jadoulle (2015). Cette méthode pourrait être intégrée dans une ou plusieurs activités pédagogiques liées à l'image présentée sous forme de document-illustration, document-à-analyser, document-problème et document-synthèse (Jadoulle et all., 2002). Martineau (2011) recommande l'analyse d'une affiche, d'une caricature ou d'une peinture pour découvrir des faits propres à une époque, de déterminer les personnages et leur activité dans le cadre d'un événement historique, d'extraire les informations nécessaires pour répondre à des questions sur un thème et de porter un jugement sur la véracité de la source iconographique en analysant toutes ses données identitaires. Par exemple, l'intégration de l'activité pédagogique de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques peut se réaliser dans le cadre de la séquence « Le temps des rébellions (1830-1840) » du manuel de 3^e secondaire (2016) à partir d'une ou plusieurs images. Les cinq étapes de l'approche de

Jadoulle (2015) se dérouleront lors de la préparation, de la réalisation et de l'intégration de la séquence. La planification de cette démonstration est détaillée dans l'annexe C.

2.5 La vérification de la correspondance entre le matériel d'apprentissage et le cadre conceptuel

La vérification de la correspondance entre le matériel d'apprentissage et le cadre conceptuel se fait par l'observation de la présence des concepts et leurs indicateurs qui jalonnent le matériel pédagogique. Pour expliciter cette correspondance, nous reprenons les concepts déjà présentés dans le cadre conceptuel – analyse critique et interprétation. Une démonstration de cette approche (Jadoulle, 2015) est élaborée dans le cahier d'apprentissage afin de faire connaître aux pairs enseignants son application en classe. L'approche est synthétisée et schématisée sous forme d'une vingtaine des questions fermées et ouvertes, accessibles aux élèves. Les questions sont les indicateurs des concepts et servent à identifier les résultats de l'application de l'approche proposée aux élèves de 3^e secondaire. La correspondance des concepts « analyse critique » et « interprétation » des sources iconographiques se vérifie par les 28 questions présentées dans le cahier d'apprentissage. Les questions sont des indicateurs résultant de la décomposition du concept. Les réponses données par les élèves permettent d'évaluer l'efficacité de la méthode et par la suite, le lien avec le cadre conceptuel. Lors de l'élaboration des questions, nous avons essayé de garder cette correspondance en analysant les mots du point de vue sémantique afin de les encadrer dans des questions. Si les questions du concept « analyse critique » sont analytiques, celles attribuées au concept « interprétation » sont beaucoup nuancées. Par exemple, une série de 21 questions fermées ont été élaborées dans le but de réaliser une analyse exhaustive de la source iconographique. Les questions posées visent à identifier l'auteur, la date de production, l'événement représenté et le contenu de l'image. Pour le concept « interprétation », nous avons élaboré neuf questions dans le but de découvrir la signification de la source, c'est-à-dire établir les connotations du message de l'image. L'analyse des réponses nous donne un aperçu de la qualité du travail concernant la correspondance entre le matériel pédagogique (cahier d'apprentissage) et le cadre conceptuel (approche de Jadoulle, 2015).

3. LA COLLECTE ET L'ANALYSE DE DONNÉES

Dans cette partie nous présentons la collecte et l'analyse des données, l'outil de la collecte et les pairs enseignants participants à la recherche. La description de l'outil est nécessaire afin de justifier et puis de valider le cahier d'apprentissage (Dolbec et Prud'homme, 2009). Nous indiquons les données qui seront recueillies et leurs caractéristiques respectant l'éthique de la recherche. Étant donné que c'est une recherche qualitative encadrée par la méthodologie de Paillé (2007) de la production de matériel pédagogique, nous avons choisi un outil qui explore le matériel à partir des points de vue des enseignants expérimentés et puis nous interpréterons leurs propos (Fortin et Gagnon, 2016) exprimés par écrit (Dolbec et Clément, 2004). Le principal outil de recherche, c'est le questionnaire qui est accompagné du matériel (cahier d'apprentissage) et de la démonstration de la méthode. Nous voulons ainsi identifier les limites et les forces du matériel d'apprentissage d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques afin de le remplacer ou de l'améliorer pour en assurer un enseignement de qualité aux élèves de 3^e secondaire en histoire. D'ailleurs, la présentation des résultats de l'essai sera les mesures prises dans le but de peaufiner le cahier d'apprentissage (annexe A) inspiré de l'approche de Jadouille (2015).

3.1 Le questionnaire

Le questionnaire est l'instrument principal de la collecte de données utilisé dans notre recherche. Il nous aide à « recueillir des informations sur les perceptions, les opinions, l'état des préalables ou des savoirs des personnes concernées lors de l'étape de définition de la situation actuelle/d'un problème pratique » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 203). C'est un outil de recherche qui est généralement défini comme « technique de prélèvement des données qui consiste à soumettre les sujets à un ensemble contraignant de questions précises, ouvertes ou fermées » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 190), mais aussi « rigoureuses, claires et concises » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 204). Le questionnaire sert à recueillir des informations auprès des pairs enseignants afin de

déterminer le degré d'efficacité du matériel d'apprentissage de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques de Jadouille (2015). Concrètement, nous voulons savoir si le matériel d'apprentissage proposé est adapté aux besoins de l'élève de 3^e secondaire.

Selon Blais et Durand (2009), l'élaboration du questionnaire se réalise en quatre étapes : identifier les concepts pour déterminer les indicateurs, élaborer les questions correspondant aux indicateurs, ordonner les questions dans le questionnaire et vérifier le questionnaire par un prétest. Comme nous avons déjà mentionné, les concepts sont l'analyse critique des sources iconographiques, l'interprétation de l'image et les élèves de 3^e secondaire. Chaque concept a été développé dans le cadre de référence et présenté sous forme d'indicateurs exprimés par des étapes dans le questionnaire publié à l'annexe C.

Pour élaborer le questionnaire, nous avons utilisé des questions fermées et ouvertes auxquelles les enseignants répondent selon leur volonté. Les questions fermées nous permettent de rendre les réponses comparables, facilitant ainsi leur discrimination lors de l'étape d'analyse. Les questions ouvertes servent à recueillir des informations supplémentaires sur le matériel d'apprentissage élaboré. Toutes les questions offrent un choix de réponse marqué par « tout à fait d'accord », « d'accord », « pas d'accord » et « pas du tout d'accord » et « ne sait pas ». À la fin de chaque question, nous avons ajouté la section « Commentaires » où l'enseignant peut nous donner plus de détails concernant la prise de position adoptée. Les questions sont conçues d'une manière précise, pertinente, neutre et d'une longueur acceptable afin de prévenir les potentielles difficultés ou le refus de répondre. Nous respectons l'ordre logique, du simple au complexe et du général au particulier. Le passage d'une étape à l'autre a été marqué par des questions de transition qui permettent aux répondants de comprendre l'orientation du questionnaire (Blais et Durand, 2009; Schmuck, 2006).

La distribution du questionnaire se réalise par courriel ou en personne. Dans un court message écrit au début du questionnaire nous avons présenté les instructions nécessaires au remplissage de chaque question. Mais nous avons fait attention à ne pas

fournir des réponses ponctuelles aux questions posées, car celles-ci pourraient influencer les enseignants participants, viciant ainsi le résultat (Guay et Prud'homme, 2011). Il est recommandé au chercheur d'assurer un climat de sympathie, de coopération et de confiance (Quivy et Van Campenhoudt, 1995) où toutes les réponses sont acceptées comme légitimes. Cependant, l'enseignant doit veiller à garder la neutralité lors de l'analyse de l'évaluation reçue.

À la suite de ces observations recueillies par le questionnaire, nous opérons des changements sur nos pratiques professionnelles afin de nous adapter aux besoins des élèves. Le questionnaire est souple, pertinent et accessible « permettant au chercheur de comprendre la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Savoie-Zajc, 2004, p. 126) pour répondre à une situation sociale complexe liée aux activités quotidiennes d'enseignement en classe d'histoire (Fortin, 2010). Cet outil de collecte des données devrait nous apporter des réponses précises à l'ensemble des questions soulevées par la recherche en suivant les objectifs énoncés.

3.2 Les enseignants participants à l'évaluation du matériel d'apprentissage

Pour valider le matériel d'apprentissage, nous avons choisi quatre enseignants du secondaire en univers social (histoire) ayant une expérience de plus de cinq dans le milieu scolaire. Le premier enseignant a une expérience de dix ans et il enseigne seulement pour les élèves de 3^e secondaire régulier et un groupe en adaptation scolaire depuis quatre ans dans la même école. Il a un diplôme de baccalauréat en éducation de l'univers social et a obtenu sa permanence il y a huit ans. Il est une personne impliquée dans le développement des habiletés intellectuelles de ses élèves par d'autres moyens pédagogiques que ceux largement utilisés en classe. L'an dernier, il a participé à l'organisation du premier rallye sur une thématique historique pour les élèves de 3^e secondaire dans l'arrondissement de LaSalle. Le deuxième enseignant a une expérience de neuf ans dans l'enseignement de l'histoire au secondaire et les dernières années il a enseigné aux élèves de quatrième (Histoire du Québec et du Canada) et de cinquième (Monde contemporain) secondaire. Il a

un diplôme de baccalauréat en éducation et des cours de maîtrise en histoire. Il a travaillé longtemps comme suppléant avant d'avoir la permanence dans cette école. Le troisième enseignant détient un diplôme d'enseignement en histoire obtenu à l'étranger. Au Québec, il a repris les études en éducation afin d'obtenir le permis d'enseignement au secondaire pour le domaine d'univers social. Il a une expérience de sept ans dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Cet enseignant travaille dans une école primaire pour la Commission scolaire de Montréal où il est titulaire. Le quatrième enseignant a une riche expérience dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Il travaille depuis quinze ans pour la même école et enseigne en ce moment aux groupes du programme international. Il détient un diplôme de baccalauréat en éducation et plusieurs cours universitaires de perfectionnement en didactique et pédagogie.

3.3 L'analyse des données

Le but de l'analyse et de l'interprétation des données est de valider et d'améliorer le matériel pédagogique. Pour compiler les données recueillies par le questionnaire, nous avons utilisé un tableau d'analyse descriptive dans lequel sur la colonne verticale nous écrivons les quinze questions et sur celles horizontales les cinq choix de réponse. Selon Fortin et Gagnon (2015), « le tableau constitue un moyen de disposer les données en lignes et en colonnes de manière à rendre l'information facilement compréhensible et interprétative » (p. 440). Nous voulons ainsi savoir le nombre des enseignants qui se sont prononcés sur la question et leur choix afin de faire la moyenne. Par exemple, pour la question n° 1, si tous les enseignants choisissent « tout à fait d'accord », nous avons inscrit à son endroit la note quatre (4) qui, en fait, est le nombre des participants. De plus, nous prenons en considération leurs commentaires concernant l'activité visée. Les commentaires sont ajoutés en bas du tableau avec la mention Q1, Q2, etc.

Les réponses à la question n° 14 et les commentaires de chaque question seront analysés par la méthode d'analyse qualitative des données. Les réponses seront classées par « des segments de texte qui exprime un sens complet de l'idée » (*Ibid.*, p. 364) de la question. Mais pour faciliter la compréhension et éviter la digression, les questions ont été

conçues d'une manière claire et concise. Par exemple, lorsque le répondant a fait le choix, il doit aussi argumenter dans les commentaires son option visant directement le sens de la question. Le tableau nous assure ainsi une analyse à la fois quantitative et qualitative des données recueillies par le questionnaire, ce que permettrait l'amélioration du matériel pédagogique d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques.

3.4 L'éthique de la recherche

Nous avons pris connaissance des principes de l'éthique à respecter (intégrité scientifique, préoccupation pour le bien-être, vie privée et confidentialité, autonomie de la personne) et nous les appliquerons selon les règlements en vigueur pendant et après la recherche (Carpentier, 2017; Fortin et Gagnon, 2016). Nous respectons l'autonomie de la personne dans la prise de décision, libre et éclairée, pour donner son consentement de participer à la recherche. Nous avons expliqué aux participants le défi et les étapes de l'activité et aussi qu'ils peuvent se retirer en tout temps de l'activité sans subir aucun préjudice. Dans le but de s'assurer de leur libre consentement en tant que participants à la recherche, ils signent le « Formulaire de consentement » (annexe B). Toutes les données concernant leur identité et les questionnaires remplis seront gardés dans un lieu sûr. L'identité des participants ne sera dévoilée d'aucune façon et pour identifier leurs questionnaires, nous ne donnons que de numéros aléatoires.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DU MATÉRIEL

Dans ce chapitre nous présentons le matériel – *Cahier d'apprentissage* – pour les élèves de 3^e secondaire en histoire dans le but d'améliorer leurs habiletés d'analyse et d'interprétation des sources iconographiques. Nous reprenons les idées exposées dans le chapitre *Cadre conceptuel* et l'énoncé de l'objectif spécifique de recherche afin de définir la forme et le contenu de ce matériel pédagogique. Les concepts qui jalonnent ce matériel sont : le programme de formation en histoire de 3^e secondaire, l'analyse critique et l'interprétation des sources iconographiques par l'approche de Jadouille (2015).

1. LE PFEQ ET L'ÉLABORATION DU MATÉRIEL D'APPRENTISSAGE

Selon le Programme de formation de 2017, « l'enseignant d'histoire est un professionnel qui fait preuve de rigueur dans le choix des approches pédagogiques adoptées pour enseigner aux élèves des connaissances et de leur former des habiletés intellectuelles spécifiques » (p. 6). C'est-à-dire qu'il organise la mise en place de la transmission des savoirs déclaratifs et procéduraux, veillant à l'enchaînement de leurs applications et à l'efficacité des outils pédagogiques conçus à cette fin. Au-delà de simple narrateur des faits et des événements historiques, l'enseignant est formateur de l'esprit critique de l'apprenant par l'apprentissage et l'exercice de la méthode historique. Le matériel d'apprentissage d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques est encadré dans des situations d'enseignement et d'apprentissage signifiantes et ouvertes. Son rôle est d'enseigner et faire apprendre aux élèves des habiletés intellectuelles spécifiques à l'étude de l'histoire et de leur développer les deux compétences disciplinaires – *Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* et *Interpréter une réalité sociale*. L'analyse critique et l'interprétation des sources iconographiques sont deux opérations qui se conjuguent lors de l'établissement des explications provisoires afin de confirmer ou d'infirmer les suppositions du départ concernant une réalité sociale. Par l'exercice de la méthode, les élèves déterminent des causes et des conséquences, des changements et des continuités, des faits et leur durée dans le temps. Les sources iconographiques seront analysées, interprétées, comparées et synthétisées dans le but de s'informer sur un aspect de l'histoire du Québec et du Canada. Ce matériel d'apprentissage inspiré de l'approche de Jadouille (2015) est un outil qui pourrait aider les élèves dans l'acquisition des connaissances et des habiletés intellectuelles (la pensée historique) afin d'expliquer une réalité historique, donnant ainsi du sens aux apprentissages en histoire. L'élaboration du matériel d'apprentissage est le résultat de l'analyse des ouvrages et d'études qui ont abordé ce sujet sous l'angle de la didactique (Jadouille, 2015; Jadouille *et al.*, 2002), de la pédagogie (Roduit, 2015; Larouche, 2014; Martineau, 2011; Wineburg, 2012; 2001) et même de l'histoire de l'art (Duprat, 2007; Gervereau, 2004).

2. LES ÉTAPES DU MATÉRIEL ET L'APPROCHE DE JADOULLE

Le document iconographique *L'assemblée des six comtés à Saint-Charles-sur-Richelieu, en 1837* de Charles Alexander est présenté aux élèves au début du chapitre «Le temps des rébellions, 1830-1840 ». L'analyse et l'interprétation de l'œuvre se font par l'approche de Jadouille (2015) qui est structurée par cinq étapes (observation libre, analyse critique externe, analyse critique interne, interprétation et synthèse) et centrée sur une série des codes (matériel, de définition, de mise en page, des couleurs, de la lumière, social, symboliques). Pour chaque étape nous avons alloué 30 minutes d'une période pendant laquelle les élèves travaillent seuls ou en équipe afin de donner des réponses aux questions. Ils ont accès à toutes les sources d'information et de plus, l'enseignant communique avec les élèves pour clarifier les questions moins comprises reliées à la nouvelle technique d'analyse et d'interprétation de la source iconographique.

2.1 L'étape *Observation libre*

Les spécialistes, pédagogues et didacticiens, ont porté attention à cette première étape. Les activités recommandées veulent assurer aux élèves une approche graduelle, par une lecture affective (Larouche, 2014) de l'image afin de comprendre sa polysémie. Gervereau (2004) recommande fortement ce moment de réflexion pour donner du sens aux apprentissages. L'enseignant choisit l'image ou les images en se conformant aux objectifs ciblés. À leur tour, les élèves prennent connaissance de la diversité des lectures de l'image, « escamotant le signifiant au profit du signifié » (Jadouille, 2015, p. 179). Les élèves font connaître leurs premières impressions afin de les structurer pour déterminer le sens de l'activité. Cette étape est réservée à établir un premier contact avec l'objet à analyser, mais il est important de bien préciser les activités proposées aux élèves. Larouche (2015) recommande deux activités : formuler des questions et des hypothèses à l'égard de cette image document. À notre avis, ce sont des opérations qui pourraient ébranler la démarche initiée auprès des élèves du secondaire, car ils n'ont pas une vision si large et profonde sur l'image en tant que source historique. C'est une entreprise difficile qui leur pose problème

et celle-ci pourrait avoir des conséquences négatives sur leur motivation de participer à l'activité. Pour ne pas décourager les jeunes apprentis, nous avons essayé de redéfinir les questions, mais en conservant leur sens. Voici les deux questions: « 1. Examinez l'image et indiquez les éléments qui attirent votre attention ? » et « 2. D'après vous, quelles sont les informations transmises par cette image ? » Nous demandons aux élèves d'examiner l'image en indiquant ce que leur a attiré l'attention et puis de nommer les informations transmises par ce document iconographique. Ce sont des opérations beaucoup plus simples qui laissent la relève entre les mains des jeunes apprentis. Ils découvrent seuls ou en équipe les informations nécessaires à la formulation des questions ou des hypothèses de la problématique énoncée sur un sujet donné. De plus, ils prennent connaissance de leur manque d'information sur le sujet à l'étude, de leurs forces et de leurs compétences. Ainsi, l'amorce de l'activité d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques se fait en douceur et par les questions des élèves. Ces questions ne sont pas imposées par l'enseignant; il propose une image appropriée ou un dossier d'images reliées au sujet envisagé dans le but de faire valoir aux élèves l'importance de l'apprentissage de la méthode pour répondre à leurs questions. À titre d'exemple, nous avons choisi l'image *L'assemblée des six comptés à Saint-Charles-sur-Richelieu, en 1837* (annexe A). C'est une toile qui présente un moment significatif de l'histoire canadienne du dix-neuvième siècle concernant le soulèvement d'une bonne partie de la population canadienne contre l'administration britannique. Lors de l'*Observation libre*, les élèves examinent l'image indiquant les éléments qui attirent leur attention : la manifestation de la foule, l'orateur et les personnages qui l'entourent et les signes distinctifs observés chez les participants. Le but de cette première activité est d'identifier les informations fournies par l'image afin de vérifier les hypothèses élaborées au départ.

2.2 L'étape *Analyse critique externe*

Dans tous les ouvrages consultés, l'activité d'*Analyse critique externe* est nommée établissement de la « carte identitaire » du document iconographique. C'est une activité qui cherche à identifier les éléments et de le mettre en commun pour déterminer l'origine de l'image, la date, l'auteur, le lieu et le type du document. Par cette première étape d'analyse,

les élèves prennent connaissance de la source historique et de ces informations pour élaborer le récit. Ils s'assurent de la valeur historique de l'image et la préparent ainsi à l'étape d'interprétation. La méthode d'analyse critique joue un rôle essentiel en ce moment, car elle est responsable de la construction logique du récit historique qui s'appuie, tout d'abord, sur la validation de la source. C'est pour cette raison que nous insistons sur l'importance de la méthode : une méthode de qualité bien employée peut garantir une interprétation cohérente et pertinente (Roduit, 2015; Jadoulle, 2015) des sources historiques.

Les recherches des dernières années en pédagogie et en didactique ont accordé une grande importance à la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques, mais chaque auteur a mis l'accent sur une autre partie de la méthode. Par exemple, Martineau (2011) et Wineburg (2001, 2012) ne prennent en considération que quelques éléments liés à l'analyse critique externe (l'auteur, le titre et la date). À notre avis, c'est insuffisant pour assurer une interprétation cohérente de l'image. Pourtant, Larouche (2014) propose une grille de lecture différente où la provenance du document occupe le premier plan. La grille d'analyse externe est centrée sur le QUOI du document, mais les activités proposées aux élèves dans le but de réaliser cette analyse semble incomplètes. Jadoulle (2015) propose aux élèves l'exercice d'écrire la carte identitaire du document iconographique. Pour ce faire, il conseille les apprenants à observer attentivement l'image en commençant de l'extérieur vers l'intérieur. Voici les activités : « 3. Y a-t-il un titre, une légende ou une description de l'image ? », « 4. Pourriez-vous déterminer l'auteur, la date et le lieu de production de l'image ? », « 5. Pourriez-vous identifier l'événement auquel l'image fait écho ? » et « Indiquez le type du document iconographique ».

Les élèves doivent identifier l'auteur, la date et le lieu de production qui sont souvent marqués sur l'image. Par ces éléments et en mobilisant les connaissances antérieures sur le sujet à analyser (l'événement, la nature du document), les élèves poursuivent la démarche en donnant toutes les réponses afin de construire le tableau complet de l'analyse critique externe. Par exemple, pour l'image mentionnée les élèves indiquent l'auteur (Charles Alexander Smith), la date (1891) et le lieu de production

(Paris). Le titre du document iconographique indique clairement l'événement représenté : le début de la rébellion des Patriotes, en 1837. De plus, la valeur de la toile est donnée par le fait qu'elle est exposée au Musée national des beaux-arts du Québec.

2.3 L'étape *Analyse critique interne*

L'étape d'*Analyse critique interne* vise à identifier le message transmis par l'image (Jadoulle, 2015; Martineau, 2011, Gervereau, 2004). Pour dégager le sens de l'image document, les élèves sont conseillés à adopter une approche descriptive et analytique structurée par des codes (Jadoulle, 2015). C'est une étape importante, car par la description exhaustive des différents éléments de l'image les élèves préparent le document iconographique à l'interprétation. Ignorer un élément contenu par l'image peut impliquer la perte d'une partie de l'interprétation (Jadoulle, 2015, Gervereau, 2004). Martineau (2011) se résume à recommander aux élèves seulement l'identification des plans de l'image et la description de l'action. Larouche (2014) propose une analyse critique plus poussée mettant l'accent sur la description des personnages et les actions observées dans le document pour déterminer le temps (QUAND) et l'espace (OÙ) du moment historique, mais les activités proposées ainsi ne permettent pas une analyse en profondeur de la source iconographique.

La méthode de Jadoulle (2015) est beaucoup plus systématisée. Elle offre une large variété des codes par lesquels les élèves analysent l'image afin de comprendre tous les messages du document iconographique. Par exemple, les codes matériels, de définition, de la mise en page et photographiques proposent une lecture ordonnée de l'image. Voici quelques exemples d'activités : « 10. Les plans suivants sont-ils représentés sur l'image ? », « 12. Quel type de composition est-elle ? », « 13. Quel est le support de l'image ? », « 17. Quelles sont les parties exposées ? », « 18. Quelles sont les différentes attitudes des personnages représentés », « 19. Remarquez-vous des différences entre les personnages représentés dans l'image ? », « 22. Expliquez le rôle des symboles identifiés dans l'image ». Cette technique facilite la tâche d'identification des personnages aux élèves et des symboles représentés et même de s'imaginer à l'intérieur de l'action. Les codes des couleurs, des lumières, gestuelles, sociales et symboliques placent les élèves dans un état

émotionnel qui leur permettrait la compréhension du message de l'image non seulement par une analyse froide et distante, mais aussi par une approche affective. L'image sélectionnée permet à identifier par des codes de mise en page l'action représentée qui est une assemblée nationale. La diversité des participants et la présence des députés Patriotes témoigne de son caractère. Les couleurs (marron, bleu ciel, vert, rouge, noir, blanc, gris), la composition dynamique (gestes des personnages) et les symboles (vestimentaires, nationaux) identifiés aident les élèves à décoder le message de l'image et la préparer pour l'étape d'interprétation.

2.4 L'étape *Interprétation du document iconographique*

L'étape d'*Interprétation du document iconographique* est l'action qui cherche à déterminer le sens de l'image (Jadoulle, 2015; Roduit, 2015; Gervereau, 2004). C'est une activité qui se succède aux étapes d'analyse critique interne et externe du document iconographique et qui veut classer et décoder l'image en tant que source crédible du récit historique. Larouche (2014) indique que l'interprétation définit le rôle de l'image comme source témoignant d'un événement historique et même de preuve à l'appui de l'hypothèse formulée au départ de l'activité d'enseignement et d'apprentissage. Pour Jadoulle (2015), l'étape d'interprétation est une activité de mise en rapport des différents éléments du document, prenant en considération des données d'identité de l'image, des intentions de l'auteur lors de l'élaboration de l'image et de son origine sociale. Voici les activités proposées : « 22. Quelle est l'origine de l'auteur ? », « 24. Est-ce que vous identifiez des éléments relevant l'intention de l'auteur lors de la production de l'image? », « 26. Quel type de source est-elle ? », « 27. Est-ce qu'on peut faire confiance à l'information fournie par ce document iconographique? ». Les auteurs qui ont abordé l'étape d'interprétation de la source iconographique nous conseillent d'emprunter des outils de la sémiologie pour écremer les informations tirées de l'image. Étant donné le processus complexe d'interprétation sémiotique, nous nous sommes résumés seulement à décoder quelques symboles identifiés (couleurs, drapeaux, habit des participants, attitudes). Par ailleurs, une interprétation sémiotique entière de la source iconographique dépasse les exigences du Programme, les connaissances et les habiletés des élèves. Les opérations de décodage et

d'interprétation sont incluses dans la démonstration afin de faire connaître aux élèves la richesse d'une source iconographique et la manière dont nous pouvons les faire valoir pour valider une source lorsqu'on utilise la méthode historique. Par exemple, la source iconographique *L'assemblée des six comptés à Saint-Charles-sur-Richelieu* est une source secondaire, mais on peut observer aisément que le peintre a utilisé des sources primaires (articles apparus en 1837 dans *Minerve*; l'aquarelle de K. J. Ellice reproduisant les images des Patriotes à Beauharnois, en 1838) pour représenter le moment historique. Cela permet de faire confiance à ce témoignage même si la source est secondaire.

2.5 L'étape *Synthèse*

La dernière étape de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques est la *Synthèse*. Le rôle de cette étape est de « conduire l'apprenant à cerner et exprimer le message que véhicule l'image » (Jadoulle, 2015, p. 181). Martineau (2011) propose pour cette étape une seule activité de classe : « quelles informations tirez-vous de vos observations au point de vue politique et économique [...] ? » (p. 214) Pour dégager le message de l'image, la synthèse de la méthode est beaucoup plus complexe et suppose d'abord une réflexion approfondie. Il est nécessaire de reprendre le chemin d'analyse critique et d'interprétation de la source iconographique, mais en tenant compte des émotions transmises aux élèves par l'image. Jadoulle (2015), Roduit (2015) et Gervereau (2004) nous informent de l'importance accordée aux émotions lors de l'analyse et de l'interprétation des sources iconographiques, car elles peuvent altérer la capacité de l'apprenant à synthétiser le message de l'image. Parmi les auteurs qui ont tenté d'élaborer une méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques, Jadoulle (2015) est le seul qui a saisi l'importance de cette étape. Pour synthétiser l'activité, il recommande aux apprenants de s'appuyer sur les connotations de l'image, mais en adoptant un regard plus tôt global qu'analytique. Voici une activité proposée par le cahier d'apprentissage : « 30. Les informations recueillies par des codes et l'interprétation de la source iconographique vous ont-elles aidés à comprendre l'événement historique ? » Cette technique permet aux élèves d'identifier les codes et les grandes lignes directrices de l'image, ce que leur facilite une bonne lecture de la source iconographique. De plus, cette

dernière étape prépare l'élève à expliquer une réalité sociale à l'aide de la méthode historique et les sept opérations intellectuelles. Par exemple, les élèves doivent identifier d'abord leurs émotions, les décrire et puis passer à la question suivante. Dans le cas de l'image proposée, nous donnons un exemple (angoisse et enthousiasme), mais les émotions peuvent varier d'une personne à l'autre. La synthèse réunit les cinq étapes d'analyse critique et d'interprétation de l'image afin de valider pour la dernière fois le message de la source iconographique. Les informations tirées servent pour confirmer ou infirmer l'hypothèse du départ.

CINQUIÈME CHAPITRE

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous voulons exposer en détail les résultats de l'évaluation réalisée par les pairs enseignants à l'aide du questionnaire et puis nous revenons sur le matériel pédagogique afin de revoir les points faibles identifiés.

1. L'ÉVALUATION DU MATÉRIEL D'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS

Nous avons expliqué dans la méthodologie la manière d'analyser les données reçues par le questionnaire. Les données sont exposées dans un tableau de compilation (annexe D) afin de faciliter la présentation, et dans un deuxième temps, d'analyser l'information.

1.1 La présentation des résultats

Par la première question, nous cherchons à vérifier si le matériel d'apprentissage est conforme au Programme d'*Histoire du Québec et du Canada* de 3^e secondaire. Les pairs enseignants ont répondu ainsi à cette question : l'enseignant n° 1 et l'enseignant n° 3 sont « tout à fait d'accord » et l'enseignant n°2 et n°4 se sont déclaré « d'accord ». De plus, dans

les commentaires, l'enseignant n° 3 suggère qu'avec cette analyse critique et interprétation de l'image « on peut faire le pont avec la matière du 4e secondaire ». L'enseignant n° 2 remarque que « c'est une analyse en profondeur d'une œuvre qui représente un moment marquant des luttes dans les colonies ». Pourtant, l'enseignant n° 4 écrit que « les questions tiennent plutôt des détails techniques de l'œuvre artistique et ceux-ci ne sont pas prévus dans le Programme lors de l'analyse historique d'un document iconographique ».

La deuxième question vise à vérifier si nous proposons des activités adaptées à la capacité de compréhension des élèves. L'enseignant n°1 est « tout à fait d'accord », les enseignants n°3 et n°4 sont « d'accord ». Le seul enseignant qui n'est « pas d'accord » est le n°2. Il fait des observations dans les commentaires disant que « plusieurs questions sont trop vagues; les élèves écriraient tout ou plus qu'une phrase ». L'enseignant n°3 qui se déclare « d'accord » écrit : « il s'agit d'une analyse très exhaustive mais compétente » et que « sous forme de projet cela peut fonctionner ».

Les réponses données à la troisième question nous donnent un aperçu sur le temps alloué à l'activité. Deux enseignants sont « tout à fait d'accord » que 30 minutes par période sont suffisantes pour enseigner la méthode d'interprétation d'un document iconographique aux élèves. L'enseignant n° 3 et l'enseignant n° 4 se déclarent « d'accord », mais certaines conditions doivent être respectées. Par exemple, présenter l'ensemble de la méthode aux élèves (but, objectifs, concepts, liens), modéliser chaque étape proposée et ensuite passer aux étapes de pratique, guidée et autonome, pour terminer avec l'objectivation. L'enseignant n° 4 suggère l'intégration de la méthode par des recherches préalables dans Internet sur des sujets qui visent l'analyse des sources iconographiques afin de familiariser les élèves avec les objectifs du projet.

À la quatrième question, les enseignants consultés se déclarent « tout à fait d'accord » que les activités de l'étape n° 1 permettent aux élèves de prendre connaissance du document iconographique. Nous avons identifié un seul commentaire, donné par

l'enseignant n° 3, qui veut signaler que la réussite de l'activité dépend tout d'abord des compétences, des connaissances et des habiletés des élèves développées par des apprentissages antérieurs en histoire.

Par la cinquième question, nous voulons tester si les activités proposées conduisent les élèves à apprendre l'analyse externe de l'image. Ce sont des activités clés, car elles préparent les élèves à l'interprétation du document iconographique. Trois enseignants se déclarent « tout à fait d'accord » avec ce que nous avons élaboré pour l'étape n° 2, mais l'enseignant n° 4 se questionne sur la capacité des élèves à faire des liens entre l'image et le début de la rébellion des Patriotes.

Lors de l'élaboration du questionnaire, nous avons porté une attention particulière à l'organisation de l'information par des codes (mise en page, matériel, couleurs, social, symbolique) dans le but d'aider les élèves à déterminer les messages de l'image. Cette activité se retrouve dans la sixième question. Deux enseignants se déclarent « tout à fait d'accord » et deux autres « d'accord » avec la visée de l'activité. L'enseignant n° 2 suggère dans les commentaires que c'est nécessaire de préparer les élèves par un cours avant de passer aux activités de l'étape n° 3, car celles-ci présentent par un contenu et un vocabulaire d'un degré de difficulté élevé. De même, l'enseignant n° 4 se réfère au vocabulaire qu'il trouve « un peu poussé ». Concernant le contenu, l'enseignant n° 3 remarque que « c'est vraiment la partie intéressante de la méthode » et qu'il veut réutiliser cette stratégie en classe.

Les réponses données à la septième question nous aident à savoir si les activités proposées à l'étape n°4 préparent les élèves à l'exercice de l'interprétation de l'image. Parmi les quatre enseignants consultés, il y en a deux qui sont « d'accord », un qui est « tout à fait d'accord » et un autre qui n'est « pas d'accord ». L'enseignant n°2 qui exprime son désaccord, écrit dans les commentaires : « ces informations doivent être trouvées ailleurs, mais où ? Livre d'histoire ? Informatique ? » La même idée est reprise par l'enseignant n°4 qui remarque que l'activité est utile, mais « j'ajouterais une recherche guidée sur Internet pour trouver d'autres sources qui appuient ou qui contredisent le

message de l'image ». Cependant, l'enseignant n°3 observe que l'activité est « encore une fois, très détaillée ». Il ne dit pas si ces détails contribuent à la préparation des élèves pour l'activité d'interprétation de l'image.

La huitième question est liée aux activités de l'étape n°5 qui suppose la synthèse et la compréhension des informations tirées de l'image. Trois enseignants consultés se déclarent « d'accord » et le quatrième « tout à fait d'accord » avec les activités proposées. L'enseignant n°2 nous suggère d'être plus précis dans les consignes concernant les réponses exigées de la part des élèves pour cette étape. À cet égard, l'enseignant n°3 ajoute que ce serait utile « d'indiquer aux élèves le nombre de mots ou encore la longueur de l'analyse finale ».

Par la neuvième question, nous cherchons savoir si les activités proposées permettent aux élèves à saisir le sens et la portée de l'information de l'image. Trois enseignants sont « tout à fait d'accord » et un se déclare « d'accord » précisant dans les commentaires que « oui, mais avec beaucoup de modélisation ». L'enseignant n°3 ajoute qu'« il s'agit d'une analyse en profondeur qui veut toucher plusieurs éléments de la matière », mais sous condition que l'image à analyser est bien choisie.

Les activités de la dixième question proposent d'encourager les élèves à réfléchir sur leur apprentissage en histoire. Les enseignants consultés se déclarent « tout à fait d'accord » avec ces activités. L'enseignant n°3 explique dans les commentaires que ce type d'activité ou de projet change un peu la nature des apprentissages en histoire rendant plus toniques les activités de classe à cause des notions d'histoire de l'art.

À la onzième question, trois enseignants affirment qu'ils sont « tout à fait d'accord » avec le fait que les activités développent chez les élèves la pensée historique. L'enseignant n°3 ajoute que « les élèves auraient effectivement à utiliser la pensée historique » lors des activités proposées. De plus, l'enseignant n°2 qui se déclare « d'accord » en précisant que « les élèves doivent penser au message de l'artiste, ce qui est important dans l'analyse de sources historiques ».

Pour la douzième question, deux enseignants ne sont « pas d'accord » avec l'affirmation que les activités sont liées aux sept opérations intellectuelles. L'enseignant n°2 observe que « l'évaluation des opérations intellectuelles telle que pratiquée par le Ministère ne ressemble pas à ce qui est pratiqué ici ». Deux autres enseignants déclarent qu'ils sont « d'accord » et « tout à fait d'accord ». L'enseignant n°1 estime que « les sept opérations intellectuelles ne sont pas toutes présentes », mais les activités « demeurent très pertinentes ». L'enseignant n°3 écrit dans les commentaires : « il faudrait par contre les expliciter et les indiquer à côté des différentes étapes. Sinon, elles ne sont pas assez évidentes ».

Par les réponses données pour la treizième question, nous voulons nous assurer que les activités proposées améliorent l'apprentissage de la méthode historique. Trois enseignants sont « tout à fait d'accord » avec cette idée et un se déclare « d'accord ». Aucun enseignant ne fait de commentaires concernant sa position.

1.2 Les forces et les limites du matériel

La quatorzième question demande aux quatre enseignants de nommer les forces et les limites du matériel d'apprentissage. Nous commençons la présentation par la présentation des forces du matériel et puis nous poursuivons à énumérer ces limites. Cette activité nous permet de renforcer l'exercice d'analyse critique et d'interprétation de la source iconographique proposé aux élèves de 3^e secondaire dans le but d'améliorer l'acquisition de connaissances et d'habiletés en histoire par l'apprentissage de la méthode historique et les sept opérations intellectuelles exigées par le Programme d'*Histoire du Québec et du Canada*.

Les enseignants consultés ont remarqué que les questions sont « pertinentes, claires et précises » et la méthode d'analyse proposée est « rigoureuse, complète et exhaustive, minutieusement élaborée ». L'enseignant n°2 remarque : « c'est une excellente

démonstration d'analyse du document iconographique » qui « fera réfléchir les élèves à la méthode historique », car « les activités sont intéressantes ». L'enseignant n°2 ajoute que « c'est une bonne pratique pour les évaluations d'analyse des dossiers documentaires ». De plus, l'enseignant n°3 observe que la méthode proposée est « un canevas agréable à utiliser » en classe permettant « une synthèse sur un sujet important » de l'histoire du Québec et du Canada enseignée aux élèves de 3^e secondaire.

Des limites sont remarquées lors de l'analyse du matériel pédagogique dont le vocabulaire, la formulation des questions et le temps alloué à l'enseignement de la méthode. Par exemple, l'enseignant n° 2 écrit que « la formulation de la question n°1 est trop vague » rendant incompréhensible les tâches demandées. De même, l'enseignant n° 4 remarque que « le vocabulaire utilisé pourrait être difficile à comprendre par les élèves en difficulté ». L'enseignant n° 3 ajoute que « la méthode est trop détaillée pour le moment », c'est-à-dire que cette méthode d'analyse critique et d'interprétation de la source iconographique dépasse la capacité des élèves de 3^e secondaire. Pour améliorer le matériel pédagogique, les enseignants recommandent la préparation des élèves à l'activité par « une recherche dans l'Internet sur les symboles », « modéliser la recherche des sources » ou leur assurer l'accès à « une banque d'exemples d'analyse et d'interprétation de l'image ». Selon l'enseignant n° 1, le temps alloué est à revoir, car les 30 minutes par période semblent insuffisantes pour préparer, donner des consignes et répondre aux questions des élèves d'une manière satisfaisante.

L'appréciation globale du matériel pédagogique demandée par la dernière question aux enseignants participants est de « très bon » pour l'enseignant n° 2, n° 3 et n° 4. C'est-à-dire qu'ils sont prêts à l'appliquer en classe, mais ils enlèveraient ou modifieraient une ou deux activités. Seul l'enseignant n° 1 a choisi « excellent » et cela nous fait comprendre qu'il appliquerait la méthode telle qu'elle est.

1.3 Les solutions pour améliorer le matériel et l'activité

L'analyse des commentaires écrits par les enseignants consultés permettent d'apporter des améliorations au matériel d'apprentissage. La plupart des suggestions font référence à la capacité des élèves à comprendre le sens de l'activité, au vocabulaire utilisé, à la formulation des questions, au contenu de certaines activités, mais surtout à l'importance de bien modéliser la méthode par un enseignement explicite avant de l'intégrer dans un projet.

Nous tenons à préciser que les élèves répondront aux questions d'analyse critique et d'interprétation de l'image selon leurs connaissances. Les deux questions incluses dans la première étape nommée *Observation libre* sont un préambule qui prépare les élèves à l'apprentissage de la nouvelle méthode d'analyse critique et d'interprétation de la source iconographique. Selon Jadouille (2015), c'est une occasion privilégiée par laquelle les élèves découvrent l'image mettant en commun leurs premières impressions et des interprétations émergentes (p. 179) et celle-ci vont les aider à comprendre le sens de l'activité.

Les commentaires de l'enseignant n° 4 attirent l'attention sur le vocabulaire utilisé (critique interne, critique externe, type du document iconographique, analyse par des codes). Il considère le vocabulaire « trop poussé » pour les élèves de 3^e secondaire, enseignement régulier, et surtout pour les élèves manifestant des difficultés d'apprentissage. À cet égard nous précisons que le vocabulaire proposé ne diffère pas de celui utilisé régulièrement en classe d'histoire. Pour offrir plus de support aux élèves, nous leur suggérons de consulter les dictionnaires ou les banques de mots en ligne liées à la description des œuvres d'art. Nous encourageons ainsi les élèves à recourir à une large variété des ressources, afin de comprendre les activités d'analyse critique et d'interprétation de l'image.

La plupart des commentaires des enseignants consultés font référence à la complexité des questions proposées pour apprendre la méthode en insistant sur les besoins de la modéliser en classe par un enseignement explicite, et puis de vérifier son apprentissage dans le cadre d'un projet. L'enseignant n° 3 suggère même de proposer aux

élèves une banque d'exemples d'analyse critique et d'interprétation de l'image qui pourrait ainsi aider les élèves dans la compréhension des activités de la méthode. Nous sommes d'accord avec toutes ces observations et de plus, nous avons prévu des activités d'enseignement et d'apprentissage incluant la modélisation, la pratique guidée, la pratique autonome et l'objectivation (Martineau, 2011) pour enseigner les cinq étapes de cette nouvelle approche d'analyse et d'interprétation des sources iconographiques. Par exemple, lors de la deuxième étape nommée *Analyse critique externe*, nous indiquons aux élèves où ils peuvent trouver les informations demandées pour répondre aux questions de cette partie et puis nous modélisons l'activité (Larouche, 2015) décrivant d'une façon explicite chaque action devant le groupe. Par les activités de cette étape, nous voulons amener les élèves à se poser de questions concernant le sens de l'activité et de l'objet analysé. C'est une étape durant laquelle nous adoptons une position plutôt descriptive qu'interprétative afin d'identifier les éléments qui sont à la base de cette production iconographique. La troisième étape – *Analyse critique interne* – s'avère plus difficile à cause de la structure d'analyse par des codes qui n'est pas une activité quotidienne en classe d'histoire, mais par l'enseignement explicite et l'accès à des sources d'informations variées ils peuvent répondre aux questions du cahier. Pour l'étape d'*Interprétation*, il est demandé aux élèves de cerner et d'exprimer le message véhiculé par l'image. C'est une étape qui est aussi modélisée à laquelle les élèves participent en faisant le lien avec les informations descriptives des étapes antérieures (analyse interne, analyse externe) et la lecture du dossier documentaire qui inclut l'origine de l'auteur, ses intentions lors de la production de l'image et les sources d'information utilisées afin de déterminer la valeur historique du témoignage de la source iconographique (Jadoulle, 2015).

Nous avons volontairement laissé en dernier la révision de la méthode pour satisfaire l'apprentissage de sept opérations intellectuelles qui ne sont pas présentes dans leur totalité ou ne sont pas bien mises en évidence, comme ont remarqué l'enseignant n° 1, l'enseignant n° 2 et l'enseignant n° 3. Nous voulons spécifier que l'approche vise tout d'abord l'apprentissage de la méthode historique et que les opérations intellectuelles exigées par le Ministère ne se retrouvent pas en totalité dans cet exercice à cause de leur nombre et diversité. Cependant, on peut mentionner la présence de la première « établir les

faits », de la deuxième « situer dans le temps et dans l'espace », de la troisième « dégager des différences et des similitudes », de la quatrième « déterminer les causes et les conséquences » et de la septième « établir des liens de causalité ». Par exemple, pour situer l'événement dans le temps et dans l'espace, les élèves analysent à l'aide des codes l'ensemble de l'image, les personnages et les détails représentés par le peintre. La richesse des détails permet aux élèves d'identifier aisément qu'il s'agit d'une assemblée qui réunisse tous les membres de la société. Le paysage et les feuilles rougies confirment les données fournies par le titre que cette assemblée a lieu en octobre 1837 dans le comté Saint-Charles-sur-Richelieu. En corroborant les informations tirées d'autres sources, écrites et iconographiques, les élèves peuvent établir des faits, déterminer des liens de causalité et déterminer les causes et les conséquences de cette action politique. L'artiste-peintre marque par cette œuvre d'art le tournant de la lutte nationale des Canadiens contre l'administration britannique. La présence des gens armés dans la foule indique que l'assemblée de Saint-Charles-sur-Richelieu est le moment déclencheur de l'action militaire des Canadiens dans le but de défendre leurs droits politiques et sociaux exprimés par les quatre-vingts résolutions (1834). Ainsi, les élèves analysent et interprètent le document iconographique pour expliquer une réalité historique et les changements qui découlent de celle-ci.

En somme, à la suite de l'analyse des suggestions écrites dans les commentaires par les enseignants consultés, nous avons l'intention de porter attention au matériel d'apprentissage lors de l'enseignement de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques aux élèves. Voici les points sur lesquels nous devons insister :

1. Expliciter aux élèves le sens de l'activité;
2. Faire le lien entre l'analyse critique et l'interprétation de la source iconographique et la méthode historique.
3. Modifier au besoin les questions moins comprises;
4. Expliciter le vocabulaire;
5. Ajouter une liste de mots utilisés lors de l'enseignement de l'approche;
6. Distribuer un dossier documentaire décrivant le contexte de l'élaboration du document iconographique;

7. Indiquer aux élèves des sources (dictionnaires, sites web) pour répondre aux questions;
8. Adapter l'enseignement en fonction des capacités d'apprentissage de chaque élève;
9. Modéliser la méthode par un enseignement explicite;
10. Allouer plus de temps à l'enseignement des étapes de la méthode;
11. Vérifier auprès des élèves la compréhension de chaque question;
12. Préciser aux élèves quelles sont les opérations intellectuelles demandées;
13. Demander aux élèves d'exprimer leurs réflexions liées à l'activité.

CONCLUSION

Le cinq chapitres présentent le projet de recherche de façon méthodique : la problématique, le cadre de référence, les indications méthodologiques, la présentation du matériel et l'analyse des résultats. La question générale et l'objectif spécifique de la recherche nous ont guidés dans l'identification des solutions à l'amélioration des difficultés observées chez les élèves de 3^e secondaire qui sont liées à l'analyse critique et l'interprétation des sources iconographiques. Dans la recension des écrits, nous avons identifié la méthode d'analyse critique de l'image proposée par Jadoulle (2015). Cette méthode permet d'apporter une solution à notre problème. Pour observer ses effets, la méthode a été transposée dans un matériel d'apprentissage et évaluée par les pairs enseignants. Chaque outil de collecte des données ainsi que la manière d'analyser les résultats de cette évaluation est décrite dans la méthodologie. Le questionnaire représente le principal instrument de travail et il a été rempli par les pairs enseignants dans le but d'évaluer le matériel – *Cahier d'apprentissage* – d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques pour les élèves de 3^e secondaire. Il nous a permis de collecter des données afin de porter une réflexion approfondie sur la qualité du matériel et les mesures à prendre pour l'améliorer. Les améliorations sont présentées dans le cinquième chapitre où nous proposons une série d'interventions pour corriger les limites du matériel d'apprentissage.

Les enseignants consultés ont apprécié le *Cahier d'apprentissage* comme très bon et même excellent pour les activités visant l'amélioration des habiletés d'apprentissage de la méthode historique. Selon eux, le matériel d'apprentissage offre une méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques minutieuse, rigoureuse, pertinente et complète permettant ainsi une analyse exhaustive de l'image. Cependant, un enseignant nous a averti sur l'importance de préparer minutieusement l'enseignement de la méthode en respectant toutes les étapes (modéliser, pratique guidée, pratique autonome, objectivation) pour assurer aux élèves un apprentissage de qualité. Pour cette raison nous avons avancé

dans la dernière partie des solutions qui visent à adapter les étapes de la méthode au niveau de compréhension des élèves.

L'élaboration du projet de recherche nous aide à porter un regard critique sur notre capacité à développer les compétences professionnelles exigées pour l'enseignement de l'univers social aux élèves de 3^e secondaire. Toutes les compétences professionnelles sont visées, mais nous sommes centrés surtout sur celles qui envisagent le développement de notre capacité à trouver des solutions aux problèmes quotidiens d'enseignement et d'apprentissage observés en classe. Nous faisons appel à l'information scientifique et professionnelle pour concevoir correctement du matériel pédagogique et en conformité au Programme afin de développer les compétences disciplinaires et transversales chez les élèves de 3^e secondaire dans nos futures activités.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 445-487). Québec : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC.
- Brodeur-Girard, S., Carrière, S., Laverdière, M.-H., Vanasse, C. (2008). *Le Québec, une histoire à construire. Histoire et éducation à la citoyenneté de 2^e cycle du secondaire*. Montréal : Éditions Grand Duc.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Boutonnet, V. (2011). L'exercice de la méthode historique dans les ensembles didactiques du 1^{er} cycle du secondaire en histoire pour développer la conscience citoyenne. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 117-138). Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et St. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Montréal : Éditions MultiMondes.
- Carpentier, A. (2017). *Notes de cours PED782*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Charette, J., Gaëtan, J., Fortier, S. N., Péloquin, K., Rousseau, L.-P. (2016). *Périodes. Histoire du Québec et du Canada des origines à 1840*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Deschamps, F. (2004). *Lire l'image au collège et au lycée en cours de français. Images fixes et images mobiles*. Paris : Hatier.
- Dolbec, A. et Prud'homme (2009). La recherche-action. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 531-570). Québec : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Duprat, A. (2007). *Image et Histoire. Outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*. Paris : Éditions Belin.
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution? In J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 139-158). Montréal : Éditions MultiMondes.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problème menées en classe d'histoire au Québec. In J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 159-182). Montréal : Éditions MultiMondes.
- Gagnon, M. (2011). Vers une heuristique des relations systémiques entre pensée historique et pensée critique. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 429-456). Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris XIII : Éditions la découverte.
- Gillon, E., Hollier-Larousse, J., Ibos-Augé, J., Moreau, C., Moreau, J.-L. (2016). *Encyclopédie Larousse*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.larousse.fr/encyclopedia>>. Consulté le 10 août 2017.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2013). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2018). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2017). *Programme de formation Histoire du Québec et du Canada*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (183-212). Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique
- Husson, J.-M. (2003). *Enseigner l'image*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.

- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une «didactique de l'enquête» en classe du secondaire*. Namur : Éditions Érasme.
- Jadoulle, J.-L., Delwart, M. et Masson, M. (2002). *L'histoire au prisme de l'image*. (Vol. 2 – *L'exploitation didactique du document iconographique en classe d'histoire*). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal : Boréal express.
- Jutras, F. (2010). La délibération sur la pratique : une expérience de développement professionnel avec un groupe d'enseignantes et enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. In J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 57-74). Montréal : Éditions MultiMondes.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 311-336). Québec : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC.
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois et St. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-232). Montréal : Éditions MultiMondes.
- Létourneau, J. et Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *The Canadian Historical Review*, 84(2), 325-356.
- Lévesque, S. (2014). *Enseigner la pensée historique* (Trad. par S. Lévesque). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Lévesque, J.-F. (2011). *L'usage des sources primaires dans les manuels du secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté au Québec*. Mémoire de maîtrise en didactique, Université de Montréal, Québec.
- Martineau, R. (2011). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin de CREAS*, 3, 8-14.
- Patry, J. (2007). Traitement de l'information. In C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie* (p. 156-166). Anjou: Les Éditions CEC inc.

- Paillé, P. (2007). La méthodologie de la recherche dans un contexte de recherche professionnalisant : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives* 27 (2), 133-151.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Roduit, G. (2015). Une *grammaire* commune pour l'utilisation de l'image en classe. In N. D. Gauthier, Ph. Hertig, S. Marchand Reymond (éd.). *Regards sur le monde. Apprendre avec et par l'image à l'école* (p. 23-41). Neuchâtel : Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Saint-Hilaire, L. (2005). *Comment faire des images qui vendent*. Montréal : Les Éditions Transcontinental.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 445-487). Québec : PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schmuck, R.-A. (2006). *Practical action research for change*. California: Corwin Press.
- Seixas, P. (2010). Évaluation de la réflexion historique. In J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 247-263). Montréal: Éditions MultiMondes.
- Stringer, E.-T. (2008). *Action Research in Education*. Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation (2^e éd.).
- Villiers De, M-É. (2013). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Les Éditions Québec Amérique (5^e éd.).
- Viola, S. (2007). Enseignement et apprentissage stratégique. In C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie* (p. 135-155). Anjou: Les Éditions CEC inc.

Wineburg, S., Martin, D. et Monte-Sano, Ch. (2012). *Reading Like a Historian*. New York and London: Teachers College Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.

Annexe A

Cahier d'apprentissage de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques pour les élèves de 3^e secondaire

Numéro de l'élève

Personne de contact

M. Adrian Lupu
Étudiant à la maîtrise qualifiante en univers social
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Courriel : Adrian.Lupu@USherbrooke.ca



Titre : *L'assemblée des six comtés à Saint-Charles-sur-Richelieu, en 1837*;

Auteur : Charles Alexander (1864-1915);

Date de production : 1891;

Technique : Huile sur toile;

Dimensions : 300x690 cm;

Lieu de production : Paris, France;

Source : Musée national des beaux-arts du Québec;

Numéro d'inventaire : 1937.54;

Disponibilité à l'adresse suivante : <https://www.mnbaq.org/collections/oeuvre/l-assemblee-des-six-comtes-a-saint-charles-sur-richelieu-en-1837-600000874> (mai, 2018).

Étape n° 1

Observation libre

1. Examinez l'image et indiquez les éléments qui attirent votre attention.

L'image présente une foule en colère devant une tribune sur laquelle sont quinze personnes qui écoutent attentivement l'homme qui parle. L'orateur ressemble à Louis-Joseph Papineau, député Patriote. Il semble qu'à l'origine de la colère des gens soit le discours de cet homme. Dans la foule, nous voyons une diversité des gens : hommes, femmes, jeunes et petits enfants. La plupart des hommes de la foule portent de bonnets rouges et de ceintures fléchées, mais ceux qui sont sur la tribune ont un habit entièrement bourgeois. En bas de

l'image, à droite, les drapeaux de la France et des États-Unis encadrent celui qui réunit les trois couleurs : vert, blanc et rouge. Sur les bannières blanches portées par les hommes de la foule est écrit « À bas les tyrans », « Liberty or death » et « Independence ».

2. D'après vous, quelles sont les informations transmises par cette image ?

Les slogans écrits sur les drapeaux indiquent que c'est une manifestation à laquelle participent des groupes sociaux divers, anglais et français, qui revendiquent leur droit à la liberté. Le mot « indépendance » nous fait penser d'abord à la liberté politique. En lisant le titre, nous apprenons qu'il s'agit de « L'assemblée des six comtés à Saint-Charles-sur-Richelieu, en 1837 ».

Étape n° 2

Analyse critique externe

3. Y a-t-il une légende, un titre et une description de l'image ?

Légende Oui ☐ Non ☐

Titre Oui ☒ Non ☐

Description Oui ☒ Non ☐

4. Pourriez-vous déterminer l'auteur, la date et le lieu de production de l'image ?

Auteur : *Charles Alexander (1864-1915)*

Date : *1891*

Lieu : *Paris, France*

5. Pourriez-vous identifier l'événement auquel l'image fait écho ?

Oui ☒ Non ☐

6. Si oui, nommez-le :

L'image fait écho à l'événement qui a marqué le début de la rébellion des Patriotes, en 1837.

7. Indiquez le type du document iconographique.

Photographie ☐

Dessin ☐

Peinture ☒ Caricature ☐
Affiche ☐ Gravure ☐

8. D'où provient l'image ?

Musée ☒ Collection privée ☐ Archives ☐ Inconnu ☐

9. Écrivez le nom du propriétaire et le code de l'image :

Musée national des beaux-arts du Québec, code : 1937.54

Étape n° 3

Analyse critique interne par des codes

Code de mise en page :

10. Les plans suivants sont-ils représentés sur l'image ?

Premier plan ☒ Deuxième plan ☒ Troisième plan ☒ Arrière-plan ☒

Premier plan. Il est divisé en deux parties. Dans la partie droite, l'artiste a représenté la tribune sur laquelle je vois des gens écoutant l'orateur. Les détails de l'image permettent d'identifier avec aisance que ce sont des députés Patriotes. L'orateur Louis-Joseph Papineau est représenté dans une position dominante, captivant l'attention des participants. Dans la partie gauche de l'image, l'artiste insiste sur les détails des vêtements et sur l'expression du visage des gens de la foule. Je peux ainsi identifier leur origine sociale et les émotions qu'ils y vivent.

Deuxième plan : Ce plan a peu de détails. La foule est compacte, mais il semble que les gens portent des fusils et des baïonnettes.

Troisième plan : Je peux identifier une colonne ayant une base polygonale entourée de la foule.

Arrière-plan : Près du bord de la rivière, j'identifie la forme d'une église. L'arrière-plan se termine à l'horizon et remplit un tiers de l'image.

11. Quel est l'angle de vue ?

Vision frontale ☒ Vision en plongée ☐ Vision en contre-plongée ☐

12. Quel type de composition est-elle ?

Statique ☐ dynamique ☒

Expliquez votre réponse :

La composition est dynamique. Les gestes et l'expression du visage des personnages représentés dans le premier plan montrent qu'ils vivent des grandes émotions. Les parents protègent leurs enfants pendant que d'autres adultes lèvent leurs bras ou crient agitant les drapeaux sous l'influence de l'orateur.

Code matériel :

13. Quel est le support de l'image ?

Toile ☒ Carton ☐ Métal ☐ Bois ☐ Autres ☐

Code des couleurs :

14. Nommez les couleurs dominantes.

Marron, bleu ciel, vert, rouge, noir, blanc et gris.

Code de la lumière :

15. L'image est-elle baignée dans une lumière :

Uniforme ☐ intense ☒ faible ☐

16. Comment tombe la lumière ?

Lumière frontale ☐ Lumière latérale ☒ Lumière à contre-jour ☐

17. Quelles sont les parties exposées ?

La lumière latérale (haut gauche) met en évidence le premier plan de l'image.

Code gestuel :

18. Quelles sont les différentes attitudes des personnages représentés ?

Autorité ☒ humiliation ☐ force ☐
Désespoir ☐ détendu ☐ détermination ☒ neutre ☐ autre ☐

Code social :

19. Remarquez-vous des différences entre les personnages représentés dans l'image ?

Oui ☒ Non ☐

20. Nommez les éléments qui vous aident à faire cette discrimination ?

L'habit et l'attitude font la différence entre les participants à la manifestation. Les personnes qui sont sur la tribune ont un habit bourgeois (veste redingote, pantalon, souliers) et écoutent en silence l'orateur. Les gens de la foule sont habillés d'une manière

traditionnelle (bonnet, casquette, manteau avec capuchon, ceinture fléchée) et se manifestent bruyamment.

Codes symboliques :

21. Remarquez-vous des symboles particuliers?

Symboles vestimentaires ☒ symboles nobiliaires ☐ symboles de l'armée ☐
Symboles nationaux ☒ autres symboles ☐

22. Expliquez le rôle des symboles identifiés dans l'image.

Symboles nationaux : J'observe une diversité de drapeaux dans l'image. Les drapeaux rouge, verts et blancs signalent la présence des trois communautés. Rouge pour les Anglais, vert pour les Irlandais et blanc pour les Canadiens. Les trois couleurs réunies symbolisent l'unité en action. Le drapeau vert, blanc et rouge encadré par le drapeau américain et français suggère que la manifestation est inspirée par les idées des révolutions américaine et française. De plus, au centre de l'image, on peut distinguer le drapeau français sur lequel est écrit « Vive la France ».

Symboles vestimentaires : La plupart des hommes de la foule sont habillés avec bonnets ou casquettes, le manteau avec capuchon et la ceinture fléchée faite de laine. Les vêtements symbolisent le lien des gens avec les traditions du pays et leurs occupations quotidiennes.

Étape n° 4

Interprétation du document iconographique

23. Quelle est l'origine de l'auteur ?

Charles Alexander Smith (1864-1915) est un peintre canadien né en Ontario à Gant. De 1884 à 1891, il a fait des études artistiques en France (Paris) auprès des professeurs réputés comme J. Lefèbvre et G. Boulanger. Dans les dernières années de ses études, Charles Alexander se fait connu dans le milieu politique canadien-français recevant ainsi la commande de Raymonde Préfontaine, député de Chambly, pour une peinture relatant les événements de 1837-1838. Il consulte Gustave Drolet sur le choix du sujet et s'informe par des documents historiques concernant l'événement.

24. Est-ce que vous identifiez des éléments relevant l'intention de l'auteur lors de la production de l'image?

Oui ☒

Non ☐

25. Nommez les éléments identifiés qui témoignent cette intention.

L'artiste peintre a voulu réaliser une œuvre d'art. Les dimensions du tableau de 300x690 cm et les détails témoignent de ses intentions. Les personnages du premier plan sont représentés presque en grandeur naturelle et cet effet donne aux visiteurs l'impression de participants à la manifestation. L'abondance des détails contribue à la compréhension du moment sur deux plans : historique et émotionnel.

26. Quel type de source est-elle ?

Primaire ☐

Secondaire ☒

Expliquez votre réponse :

C'est une source secondaire, car l'artiste peintre n'a pas participé à la manifestation. Il n'était même pas contemporain aux événements de 1837. L'image est produite en 1891, donc plus de cinquante ans plus tard.

27. Est-ce qu'on peut faire confiance à l'information fournie par ce document iconographique?

Oui ☒

Non ☐

Expliquez votre réponse :

Même si c'est un tableau commandé, je peux faire confiance à cette source historique secondaire. L'artiste peintre a essayé de présenter un récit complet et fidèle aux événements en s'informant sur le sujet par des documents. Comme témoignent la technique, les détails et les symboles mentionnés, il est rigoureux et cohérent dans la présentation.

28. Connaissez-vous d'autres documents écrits ou iconographiques qui appuient ou contredisent le message de l'image?

Donnez un ou deux exemples et argumentez votre réponse :

1. Les sources écrites qui confirment l'événement sont les comptes rendus apparus dans le journal « La Minerve » de 26 octobre 1837.

2. Une source iconographique primaire (aquarelle) réalisée en 1838 à Beauharnois par Katherine Jane Ellice permet de valider l'information concernant les vêtements des rebelles.

Étape n° 5

Synthèse

29. Quelles émotions vivez-vous en analysant cette image?

Tristesse ☐ enthousiasme ☒ amusé ☐ angoisse ☒

Anxiété ☐ effrayé ☐ étonné ☐ mélancolique ☐ neutre ☐ autre ☐

Expliquez votre réponse :

Lors de l'analyse de l'image, j'ai ressenti deux émotions : angoisse et enthousiasme.

Angoissé au début à cause de l'expression du visage et des gestes des gens de la foule, mais après la compréhension du sujet, j'en étais enthousiasmé.

30. Les informations recueillies par des codes et l'interprétation de la source iconographique vous ont-elles aidés à comprendre l'événement historique?

Oui ☒ Non ☐

Expliquez votre réponse :

L'analyse critique et l'interprétation m'ont aidé à comprendre l'importance de cet événement pour l'historiographie canadienne. L'artiste peintre a voulu marquer le moment lorsque les Canadiens font le passage de la lutte parlementaire à celle armée pour défendre leurs droits politiques. La présence des drapeaux de la France et des États-Unis suggère les intentions révolutionnaires des manifestants. Pour marquer l'unité dans l'action de tous les membres du Bas-Canada, les participants (Irlandais, Canadiens, Anglais) sont identifiés par les couleurs des drapeaux (vert, blanc, rouge) et leurs vêtements. L'artiste veut ainsi affirmer que l'action est une décision prise par le peuple et l'image montre que les gens de la foule sont déjà armés.

Les députés sont différemment représentés. Ils ont un habit bourgeois et tous sont réunis sur la tribune. Je peux aisément distinguer le député L.-J. Papineau des membres du Parti patriote. Par sa présence, l'artiste souligne que la suspension de la Chambre d'assemblée par lord Gosford n'a pas eu d'effet sur l'activité politique des Patriotes.

Le paysage suggère que l'assemblée a eu lieu à la campagne et les feuilles rougies d'érable nous indiquent que c'est l'automne. En corroborant l'information fournie par le titre, je peux encadrer l'événement dans le temps (octobre, 1837) et l'espace (Saint-Charles-sur-Richelieu). En effet, je fais confiance à cette source, car l'artiste a essayé de présenter un récit complet et fidèle à cet événement qui a marqué l'histoire canadienne.

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Madame, Monsieur

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif de ce projet de recherche : élaborer un matériel pédagogique intégrant l'approche proposée par Jadoulle (2015) pour enseigner aux élèves de 3^e secondaire le chapitre « Les revendications et les luttes nationales (1791-1840) » du Programme d'histoire du Québec et du Canada et ensuite, procéder à l'évaluation par les pairs enseignants du matériel pédagogique conçu.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet est d'évaluer par un questionnaire le matériel pédagogique élaboré sous forme de cahier d'apprentissage intégrant l'approche de Jadoulle (2015). Il vous faudra environ une heure pour analyser le matériel et remplir le questionnaire.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par un code numérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés sous forme d'articles, d'essai et de communication au jury de la Faculté d'éducation. Les données recueillies seront conservées sous clé dans mon classeur. Il est possible que les données soient utilisées par des étudiantes et étudiants qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement reliée au projet original. Les données seront détruites dans deux ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Il n'y a pas des risques liés à la recherche. Les bénéfices sont la contribution à l'avancement des connaissances concernant l'apprentissage de l'analyse critique des sources iconographiques et de l'interprétation de l'image chez les élèves de 3^e secondaire en histoire. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous par les coordonnées indiquées ci-dessous

Signature _____

Date _____

Adrian Lupu

Étudiant à la maîtrise qualifiante en enseignement
au secondaire cheminement univers social

Téléphone cellulaire : 514 553-7994

Courriel :

Directrice du projet de recherche

Professeure :

Téléphone :

Courriel :

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet.

Production de matériel pédagogique d'apprentissage de l'analyse critique des sources iconographiques et de l'interprétation de l'image pour les élèves de 3^e secondaire

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur/ à la chercheuse.

Production de matériel pédagogique d'apprentissage de l'analyse critique des sources iconographiques et de l'interprétation de l'image pour les élèves de 3^e secondaire

Adrian Lupu

Étudiant à la maîtrise en enseignement au secondaire
cheminement univers social de la Faculté d'éducation

Téléphone cellulaire : 514 553-7994

Courriel :

Directrice du projet de recherche

Professeure :

Téléphone :



Source : Heming, A. (1910). *Coureur de bois* [dessin]. Bibliothèque et Archives Canada C-005746

ANNEXE C

Questionnaire d'évaluation de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques pour les élèves de 3^e secondaire

Enseignant n°

Personne de contact

M. Adrian Lupu
Étudiant à la maîtrise qualifiante en univers social
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Courriel :

Nous avons élaboré ce questionnaire dans le but de valider le matériel *Cahier d'apprentissage de la méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques* conçu pour les élèves de 3^e secondaire en histoire. Par cette méthode inspirée de l'approche de Jadouille (2015) nous voulons améliorer le matériel pédagogique en histoire afin de faciliter aux élèves l'analyse et l'interprétation de l'image document. Cette méthode est centrée sur une série des codes (matériel, de définition, de mise en page, des couleurs, de la lumière, social, symboliques) et structurée par cinq étapes (observation libre, analyse critique externe, analyse critique interne, interprétation et synthèse). Pour chaque étape nous avons alloué 30 minutes d'une période pendant laquelle les élèves travaillent seuls ou en équipe afin de donner des réponses aux questions. Ils ont accès à toutes les sources d'information et de plus, l'enseignant communique avec les élèves pour clarifier les questions moins comprises reliées à la nouvelle technique d'analyse et d'interprétation de l'image. Le but de notre recherche est de faire apprendre aux élèves une méthode d'analyse et d'interprétation des sources iconographiques qui leur faciliterait l'acquisition des connaissances et habiletés en histoire. Cette méthode peut s'appliquer pour une diversité des sources iconographiques. Nous vous invitons donc à regarder la démonstration envoyée par courriel et ensuite, lire attentivement les questions, d'y répondre et faire des commentaires si vous considérez que c'est nécessaire.

1. Les activités proposées sont conformes au Programme du domaine de l'univers social, *Histoire du Québec et du Canada* pour les élèves de 3^e secondaire.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

2. Les activités proposées sont adaptées à la capacité de compréhension des élèves.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

3. Le temps de trente minutes par période est assez pour enseigner la méthode aux élèves.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

4. Les activités de l'étape n° 1 permettent aux élèves de prendre connaissance du document iconographique.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

5. Les activités de l'étape n° 2 conduisent les élèves à apprendre l'analyse externe de l'image.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

6. Les activités de l'étape n° 3 permettent aux élèves d'organiser les informations par codes afin de déterminer le ou les messages de l'image.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

7. Les activités de l'étape n° 4 préparent les élèves à l'exercice d'interprétation de l'image.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

8. Les activités de l'étape n° 5 aident les élèves à comprendre et synthétiser les informations tirées de l'image.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

9. Les activités proposées permettent aux élèves à saisir le sens et la portée de l'information de l'image.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

10. Les activités proposées encouragent les élèves à porter des réflexions sur leur apprentissage en histoire.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

11. Les activités proposées développent la pensée historique des élèves.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

12. Les activités proposées sont liées aux sept opérations intellectuelles.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

13. Les activités proposées améliorent l'apprentissage de la méthode historique.

- ☐ Tout à fait d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Pas d'accord
- ☐ Pas du tout d'accord
- ☐ Ne sais pas

Commentaires

14. En ce qui concerne le matériel pédagogique :

a) Quelles sont ses forces ?

b) Quelles sont ses limites ?

15. Quelle est l'appréciation globale du matériel pédagogique?

Excellent <i>J'appliquerai la méthode en classe telle qu'elle est.</i>	Très bon <i>Je l'appliquerai en classe, mais avant j'enlève ou modifie une ou deux activités.</i>	Bon <i>Je l'appliquerai en classe, mais avant j'enlève ou modifie plus de trois activités.</i>	Satisfaisant <i>Je l'appliquerai en classe, mais avant j'enlève ou modifie plus de moitié des activités.</i>	Insatisfaisant <i>Je ne l'appliquerai jamais ce matériel en classe.</i>

Merci de votre participation.

ANNEXE D

TABLEAU DE COMPILATION

QUESTIONS	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
1. Les activités proposées sont conformes au Programme du domaine de l'univers social, <i>Histoire du Québec et du Canada</i> pour les élèves de 3 ^e secondaire.	2	2	0	0	0
2. Les activités proposées sont adaptées à la capacité de compréhension des élèves.	1	2	1	0	0
3. Le temps de trente minutes par période est assez pour enseigner la méthode aux élèves.	2	2	0	0	0
4. Les activités de l'étape n° 1 permettent aux élèves de prendre connaissance du document iconographique.	2	2	0	0	0
5. Les activités de l'étape n° 2 conduisent les élèves à apprendre l'analyse externe de l'image.	3	1	0	0	0
6. Les activités de l'étape n° 3 permettent aux élèves d'organiser les informations par codes afin de déterminer le ou les messages de l'image.	2	2	0	0	0
7. Les activités de l'étape n° 4 préparent les élèves à l'exercice d'interprétation de l'image.	1	2	1	0	0
8. Les activités de l'étape n° 5 aident les élèves à comprendre et synthétiser les informations tirées de l'image.	1	3	0	0	0
9. Les activités proposées permettent aux élèves à saisir le sens et la portée de l'information de l'image.	3	1	0	0	0
10. Les activités proposées encouragent les élèves à porter des réflexions sur leur apprentissage en histoire.	4	0	0	0	0
11. Les activités proposées développent la pensée historique des élèves.	3	1	0	0	0
12. Les activités proposées sont liées aux sept opérations intellectuelles.	1	1	2	0	0

QUESTIONS	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne sais pas
13. Les activités proposées améliorent l'apprentissage de la méthode historique.	3	1	0	0	0
14. En ce qui concerne le matériel pédagogique : a) Quelles sont ses forces?	<p><u>Enseignant n° 1</u> : « Les activités sont claires et précises; activités intéressantes pour les élèves; le choix de l'image est pertinent pour le cours; bon pratique pour les évaluations analyse des dossiers documentaires ».</p> <p><u>Enseignant n° 2</u> : « Chaque étape est pertinente; excellente démonstration d'analyse de document; fais réfléchir les élèves par eux-mêmes ».</p> <p><u>Enseignant n° 3</u> : « Rigueur de la méthode; analyse exhaustive; canevas agréable d'utilisation; permet une synthèse sur un sujet donné ».</p> <p><u>Enseignant n° 4</u> : « Le matériel proposé offre une méthode d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques minutieuse et complète ».</p>				
b) Quelles sont ses limites?	<p><u>Enseignant n° 1</u> : « Il faudra fournir de l'information aux élèves sur le drapeau; une recherche préalable est nécessaire; cette activité durera minimum deux cours (150 minutes) préparation+consignes+répondre aux questionnaires ».</p> <p><u>Enseignant n° 2</u> : « La formulation des questions parfois trop vague ».</p> <p><u>Enseignant n° 3</u> : « Nécessite une banque d'exemples pour l'enseigner aux élèves; un peu trop détaillé pour moment ».</p> <p><u>Enseignant n° 4</u> : « Le vocabulaire utilisé pour certaines questions (Q11, 12) peut être difficile à comprendre par les élèves en difficulté; suggestion : modéliser la recherche des sources sur Internet ».</p>				
15. Quelle est l'appréciation globale du matériel pédagogique?	Excellent		Très bon		
	1		3		